372
М-64
Инв. №
87025

Для оформления подписки на газету или журнал, а также для переадресования издания бланк абонемента с доставочной карточкой заполняется подписчиком чернилами, разборчиво, без сокращений, в соответствии с условиями, изложенными в каталогах Союзпечати.

Заполнение месячных клеток при переадресовании издания, а также клетки «ПВ—МЕСТО» производится работниками предприятий связи и Союзпечати.

Обл. тип., г. Кострома

16

1941

372
М—64
рус. яз.
37
80
Проверено 1965 г.
1989 г.
87025
1953

С. МИРОПОЛЬСКІЙ.

ОБУЧЕНІЕ ГРАМОТѢ.

Методическое руководство для учительскихъ семинарій, учителей начальныхъ школъ и руководителей педагогическими курсами.

ИЗДАНІЕ ТРЕТЬЕ,

ВНОВЬ ПЕРЕСМОТРѢННОЕ, ИСПРАВЛЕННОЕ И ДОПОЛНЕННОЕ.

БИБЛИОТЕКА
Обл. Дома Учителя

САНКТПЕТЕРБУРГЪ.
Типографія Глазунова, Казанская улица, № 8.
1881.

ОТЪ АВТОРА.

Никакое руководство не можетъ замѣнить живой практики, нагляднаго примѣра и самостоятельнаго упражненія въ дѣлѣ начальнаго обученія. Методу нельзя научиться изъ книгъ,—его надо самому выработать на практикѣ. Но для того, чтобы идти прямо и вѣрно къ цѣли, не впадая въ промахи и ошибки, неизбѣжныя въ первыхъ опытахъ, необходимо учителю изучить, по возможности все то, *что сдѣлано было раньше по методикѣ начальнаго обученія*. *Методика*, въ историческомъ ея развитіи, представляетъ совокупность и результаты *опытовъ*, которые производились не однимъ лицомъ, не въ одномъ мѣстѣ и не въ одно время, но тысячами тружениковъ въ разное время и повсюду, гдѣ являлось обученіе, гдѣ были школы, гдѣ сознавалась потребность улучшенія школьнаго дѣла. *Настоящее* нашей жизни исторически связано съ *прошедшимъ*. Какую бы область мы ни взяли—политическую, религіозную, соціальную, наконецъ область науки и механическихъ искусствъ,—вездѣ мы лишь *продолжаемъ* то, что̀ оставлено намъ въ наслѣдство поколѣніями предъидущими. Начинать каждый разъ *сначала*—значило бы выказать полное пренебреженіе къ опыту; значило бы непроизводительно *тратить силы* на то, что̀ уже раньше сдѣлано другими, и, быть можетъ, лучше насъ; наконецъ, это значило бы *повторять снова* тѣ промахи и ошибки, которые уже осуждены исторіей. Только изучивъ труды и усвоивъ результаты работъ нашихъ предшественниковъ, мы можемъ съ увѣренностью идти *впередъ*, открывать *новые* пути въ

своемъ дѣлѣ, *усовершать* и *развивать* далѣе то, что завѣщано намъ многовѣковымъ опытомъ исторіи *).

Вотъ почему мы сочли наилучшимъ для своей цѣли представить изложеніе методики обученія грамотѣ на почвѣ *историческаго ея развитія*. Не вчера и не сегодня появились попытки улучшить,—упростить и облегчить обученіе искусству чтенія и письма, составляющихъ первую ступень всякаго образованія. Кто внимательно прослѣдитъ многовѣковыя попытки въ этомъ отношеніи, тотъ убѣдится, что многое изъ того, что нынѣ выдается за «открытіе», очень *не ново* и давно было извѣстно раньше. Съ другой стороны, нѣкоторыя «открытія» оказываются не улучшеніемъ дѣла, не развитіемъ его; но *шагомъ назадъ*, повтореніемъ старыхъ ошибокъ, давно осужденныхъ исторіей и покинутыхъ. Живымъ и наглядымъ примѣромъ подобнаго заблужденія можетъ служить довольно извѣстная попытка гр. Л. Н. Толстаго выдать старобукварную учёбу за «новое изобрѣтеніе», съ примѣсью давно извѣстныхъ и давно покинутыхъ пріемовъ, въ сущности ни мало не улучшающихъ самаго дѣла.

Исторія мститъ тому, кто ею пренебрегаетъ.

Но одной исторіей въ методикѣ ограничиться нельзя. Понятно почему. Исторія представляетъ массу явленій положительныхъ и отрицательныхъ, хорошее и дурное. Чтобы различить то и другое, необходимо имѣть *критерій*. Чтобъ изъ массы историческихъ опытовъ извлечь все цѣнное, отбросивъ негодное, необходимо имѣть для этого прочное и достаточное *основаніе*. Такимъ основаніемъ можетъ быть только *педагогическій принципъ*, который составляетъ общую основу для развитія всей методики начальнаго обученія.

Такимъ образомъ *историческое* изложеніе нуждается въ *теоретическомъ началѣ*, которое въ своемъ мѣстѣ указано

---

*) Это значеніе исторіи до того очевидно, что оно признавалось и древними. Цицеронъ такъ опредѣляетъ это значеніе: «Historia testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, *magistra vitae*... Cic. de orat. II. 9.

и выяснено нами отчасти въ настоящемъ трудѣ, а болѣе обстоятельно въ книгѣ «Планъ и основы нашей народной школы» *).

Въ сущности теорія и исторія въ методикѣ только восполняютъ взаимно другъ друга, имѣя *одно* общее основаніе — *педагогическій опытъ*. Это двѣ стороны одного и того же дѣла. Въ *исторіи* мы имѣемъ данныя опыта въ преемственномъ ихъ возникновеніи и послѣдовательномъ развитіи; въ *теоріи* имѣемъ тѣже данныя, но путемъ индукціи возведенныя къ своему общему основанію, къ педагогическому принципу. *Исторія* представляетъ самый опытъ, какъ матеріалъ; а *теорія* образуетъ научное построеніе изъ даннаго опытомъ матеріала **).

Итакъ историческое изложеніе методики обученія грамотѣ мы соединяемъ съ теоретическими основаніями ея, или иначе— соединяемъ опытъ съ теоріей.

Но въ то же время, зная, какъ для учителя важны указанія практическихъ пріемовъ въ дѣлѣ обученія, мы не ограничиваемся однимъ изложеніемъ общихъ *основаній* дѣла, но предлагаемъ и разнообразныя *формы* примѣненія тѣхъ и другихъ методовъ; дѣло учителя выбрать лучшее, но ему полезно знать все: *и ошибки учатъ*.

Съ своей стороны, мы высказываемся за *синкритическій методъ обученія грамотѣ*, и въ своемъ мѣстѣ даемъ обстоятельное изложеніе, какъ по указаніямъ методики, слѣдуетъ примѣнять его на дѣлѣ. Названіе *синкритическій* ново и нами *впервые* употреблено въ примѣненіи къ методикѣ обученія грамотѣ, а потому не лишне дать здѣсь нѣкоторое объясненіе этого названія.

Анализъ и синтезъ,—при всей неопредѣленности ихъ со-

---

*) С.-Петербургъ, 1876 г. Изд. 2-е. «Нар. Школа по идеямъ Коменскаго».

**) Болѣе подробное раскрытіе этого взгляда читатели могутъ найти въ статьѣ нашей «Теорія и практика въ воспитаніи». Ж. М. Н. Пр. 1871 года.

держанія въ обыденномъ сознаніи, выраженія весьма общеупотребительныя; а синкризъ — почти неизвѣстно. Слово это греческаго происхожденія. Συγκρίνω (*синкрино*) по гречески значитъ: составляю, слагаю, соединяю; затѣмъ сопоставляю одно съ другимъ, сужу сравнительно (отъ συν = съ, предл., значащій соединеніе, общеніе, и—κρίνω=различаю, сужу, рѣшаю). Отсюда σύγκρισις=сложеніе, соединеніе; въ логич. смыслѣ — сличительное сужденіе, сравнительное изслѣдованіе; σύγκριμα—нѣчто сложное; σύγκρινος — сравнительный, сличимый, объединенный. Значитъ въ *синкритическій методъ* входятъ *три* главныхъ момента—*сопоставленіе*, сравненіе; *выборъ* (въ чемъ синкризъ сближается съ эклектизмомъ) и затѣмъ *объединеніе*, составленіе изъ различныхъ элементовъ *одного цѣлаго*. Читатели увидятъ далѣе, что въ основу синкритическаго метода обученія грамотѣ положены именно эти основныя стихіи *синкриза*, разумѣется, понимаемаго въ смыслѣ педагогическомъ, равно какъ анализъ и синтезъ—въ примѣненіи къ тому же предмету.

Объясненія значенія и примѣненія синкриза въ обученіи мы находимъ у Коменскаго, въ его «Didactica specialis scientiarum», въ главѣ: «Scientiae implantandae methodus». «Части всякаго предмета, говоритъ онъ, познаются посредствомъ разложенія (анализа), сложенія (синтеза) и соотношенія съ другими» (resolvendo, componendo et conferendo cum aliis). Отсюда слѣдуетъ что для полнаго познанія предмета существуютъ три метода: *разлагательный*, *слагательный* и *сравнительный* (или соотносительный), который по гречески назовемъ *анализомъ*, *синтезомъ* и *синкризомъ* *).

Коменскій считаетъ аксіоматическимъ требованіе, чтобы части всякой вещи сперва подвергались анализу, потомъ син-

*) «Unde sequitur,... trinam esse methodum: resolutivam, compositivam et comparativam seu collativam, quas graece: analysin, synthesin, syncrisin appellamus». J. A. *Comenii* Opp. Did. omnia. Amst. 1657. II. pg. 117 sq. и ниже: *Trina* ergo est intellectualis methodus: *analytica*, *synthetica*, *sincritica*.

тезу и наконецъ, синкризу, который даетъ знаніе предмета полное и законченное. Соединеніе этихъ методовъ обусловливаетъ и точное знаніе предметовъ *).

Называя современный способъ обученія грамотѣ синкритическимъ, мы имѣли въ виду охарактеризовать его по существу внутреннихъ основаній, изъ которыхъ онъ выходитъ и на которыя онъ опирается въ своемъ развитіи, и въ тоже время отчетливо выдѣлить его изъ массы quasi-методовъ, которые родятся теперь, какъ грибы послѣ дождя, на полѣ россійской педагогики. Между тѣмъ доселѣ новый методъ являлся подъ самыми разнообразными сбивчивыми именами. Такъ онъ былъ извѣстенъ подъ именемъ *легографической* методы, *легографологіи*, *скриптолегіи*; *методы словъ*, способа *письма—чтенія*; у нѣмцевъ кромѣ того онъ характеризуется невозможно длинными сложными названіями, каковы, напр. у *Бэме*: «Sprech-Zeichen-schreib-und Leseunterricht», или у *Клаувеля*: Anschauen-sprechen-Zeichen-screiben-Lesen-Memoriren-Singen und Rechnen-Unterricht» и т. д.

Дѣло, конечно, не въ имени; но нельзя оспоривать того, что въ отношеніи методовъ въ дидактическихъ руководствахъ существуетъ такая путаница, которая вредно отражается на учителяхъ, особенно молодыхъ. Между тѣмъ ясность и отчетливость въ различеніи предметовъ и понятій составляетъ первое условіе успѣха въ обученіи**). Поэтому правильная клас-

---

*) «Methodus analytica, synthetica, syncritica necessario *jungendae sunt*, ubi rerum cognitio queritur *exacta*». Еще яснѣе является значеніе и примѣненіе этихъ методовъ изъ ихъ различія, которое Коменскій формулируетъ такимъ образомъ: *Analysis* incipit a toto composito (напр. отъ *цѣлой* связной рѣчи) et desinit in particulas minimas, simplicissimasque (каковы звуки, элементы рѣчи). *Synthesis* contra, incipit in minimis et simplicissimis desinitque in composissimis (напр., отъ звуковъ переходя, къ слову къ сложной рѣчи) *Syncrisis* vero confert integra integris et partes partibus parallelè: ubi verissimum est illud—παράλληλα φανερώτερα». Въ синкризѣ является сложность элементовъ, которые постоянно находятся во взаимномъ отношеніи и сравненіи.

**) «Qui bene distinguit, bene docet». *Comeniss.*

сификація методовъ, обусловливающая ясное и раздѣльное ихъ представленіе, неоспоримо имѣетъ не только теоретическое, но и практическое значеніе. Вотъ почему мы и остановились на этомъ предметѣ нѣсколько подробнѣе.

Настоящій опытъ сперва былъ напечатанъ въ изданіи г. Весселя «Руководство къ преподаванію общеобразовательныхъ предметовъ», задуманномъ по образцу извѣстнаго Wegweiser'a Дистервега, при участіи многихъ педагоговъ; въ отдѣльныхъ оттискахъ настоящій трудъ явился въ незначительномъ числѣ экземпляровъ. Затѣмъ извлеченіе изъ этого труда было въ ж. *Семья* и *Школа* г. Симашко. Нынѣ, при вторичномъ изданіи настоящаго труда, онъ является вновь пересмотрѣннымъ, исправленнымъ и значительно пополненнымъ. Авторъ надѣется при послѣдующихъ изданіяхъ постепенно вносить въ свой трудъ улучшенія, по указаніямъ опыта и критики.

Относительно обозрѣнія русской литературы по методикѣ грамоты и русскихъ азбукъ авторъ считаетъ своею обязанностью заявить, что систематическое обозрѣніе азбукъ русскихъ помѣщено авторомъ въ «Обзорѣ русской народно-учебной литературы», изданномъ С.-Петербургскимъ Комитетомъ Грамотности, при участіи многихъ педагоговъ. Здѣсь же мы помѣстили только краткій очеркъ наиболѣе выдающихся пособій по обученію чтенію.

Еще замѣчаніе. Могутъ сказать: «Зачѣмъ столь обширное изслѣдованіе для начальнаго учителя? Много ли надо, чтобъ научить грамотѣ ребенка?» Отвѣтъ на это читатели найдутъ въ самой книгѣ. Здѣсь скажемъ коротко: приведенное возраженіе мы не считаемъ основательнымъ. Чтобы хорошо научить *немногому*, нужно знать *многое*. Чѣмъ просвѣщеннѣе, обильнѣе свѣдѣніями учитель, тѣмъ больше открывается для него возможности усовершить свой трудъ и вести его разумно и самостоятельно. Знаніе за плечами не носить. Мысль же, что будто-бы для начальнаго учителя достаточно одного умѣнья, *практическаго навыка* въ искусствѣ обученія, по нашему убѣжденію, есть мысль невѣрная и вредная. Не говоря уже

о томъ, что вообще *умѣнью* должно предшествовать *знаніе*; приведенный взглядъ низводитъ учителя на степень ремесленника-техника, каковыхъ учителей Коменскій справедливо называетъ «рабочимъ скотомъ» (servum pecus), таскающимъ чужія тяжести. Не надо забывать, что воспитаніе, говоря словами Арнольда, есть *динамическій*, а не *механическій* процессъ *), а потому онъ требуетъ и выполнителей *сознательно* и *разумно* дѣйствующихъ, понимающихъ истинныя *основы* своего труда и способныхъ его *усовершить*.

С.-Петербургъ 1876 года.

Третье изданіе настоящаго труда выходитъ въ свѣтъ вновь пересмотрѣннымъ, мѣстами исправленнымъ, но безъ особыхъ дополненій. Послѣднія мы намѣрены издать особою книжкой, въ связи съ практическою азбукой, которая нынѣ изготовляется авторомъ, подъ заглавіемъ «*Дѣтская Наука*». Въ этой книжкѣ авторъ намѣренъ практически осуществить то, что доселѣ излагалъ онъ теоретически.

Спб. 1880 г. авг. 10.

---

*) «Education is a dynamical, not a mechanical process».

ОБУЧЕНІЕ ГРАМОТѢ.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

Понятіе о грамотности и замѣчаніе о нѣкоторыхъ вопросахъ относительно обученія грамотѣ.

I. *Грамотность*, какъ умѣнье читать и писать. — Необходимость соединеннаго обученія тому и другому искусству. — Что явилось раньше, письмо или чтеніе?—Естественный путь появленія письма и чтенія.—Чѣмъ должно быть письмо и чтеніе?—

Чтеніе по опредѣленіямъ Нимейера, Якоби.—Буквальное значеніе слова *читать* (lesen, legere), въ механическомъ смыслѣ. — Слѣдующій моментъ чтенія (ἀναγιγνὸσκειν); чтеніе, какъ замѣна и воспропзведеніе устной, живой бесѣды.

II. *Три* элемента чтенія: a) динамическій (чтеніе механическое), b) разсудочный (чтеніе сознательное) и c) эстетическій (чтеніе изящное).—Нужно ли *раздѣлять* эти элементы при обученіи, образуя изъ нихъ особыя ступени въ пріобрѣтеніи искусства чтенія?—Мнѣнія *за* и *противъ*.—Основанія для *совмѣстнаго* и *одновременнаго* усвоенія трехъ элементовъ чтенія. — Обученіе чтенію, какъ критерій опытности и искусства учителя.

III. Значеніе грамотности для жизни.—Необходимость ея для всѣхъ.—Обученіе грамотѣ, какъ первая задача всякой начальной школы.—

IV. Въ чемъ состоитъ *воспитывающій* характеръ обученія грамотѣ?—Развитіе умственныхъ способностей — *пониманія*, *соображенія*, *находчивости*; навыкъ въ *сознательной* работѣ; выработка *устной рѣчи* учащихся; возбужденіе *любознательности*, охоты къ *умственному труду*; навыкъ въ *самодѣятельности*; пріученіе учениковъ къ *дисциплинѣ*, къ *точности* и *аккуратности* въ работѣ, къ *такту*; *увѣренность въ своихъ силахъ*.

V. Справедливо ли мнѣніе, что «*грамотѣ можетъ научить каждый грамотей*» и что для этого не надо никакой спеціальной подготовки?

VI. Когда надо *начинать* обученіе грамотѣ? Мнѣніе Руссо.— Начало обученія грамотѣ въ обязательной школѣ германской. — Вредъ ранняго начала обученія.—Мнѣніе кн. Одоевскаго.—Связь начала обученія грамотѣ съ развитіемъ въ дѣтяхъ сознательности, дабы чтеніе не было механическимъ.

VII. Критерій для выбора методы обученія грамотѣ.—Быстрота и легкость въ ученіи можетъ ли служить для этой цѣли?—Учители фокусники. — Методъ обученія долженъ быть развивающимъ, согласнымъ съ природой, съ ходомъ естественнаго развитія дитяти.—Мнѣніе объ оцѣнкѣ и выборѣ методы Грассманна.—

VIII. Нужны ли при обученіи грамотѣ особыя книги, или можно выучиться по всякой книгѣ?—Мнѣнія Жакото и кн. Одоевскаго.— Неправильность ихъ взглядовъ. — Необходимость систематически расположеннаго и приспособленнаго матеріала для обученія грамотѣ.—

IX. Значеніе *метода* въ обученіи грамотѣ. — Справедливо ли мнѣніе, что всѣ методы одинаковы и хороши въ рукахъ хорошаго учителя, что вся сила методы въ учителѣ!—Основаніе этого воззрѣнія и его односторонность. — Идея субъективизма въ методологіи.—Цѣль и основаніе педагогическаго метода.—Историческое развитіе методики.—Причины замѣны однихъ методовъ другими. Можно ли соединять различные методы въ преподаваніи? — Причины несостоятельности эклектизма. — Отношеніе учителя къ методу преподаванія.

ОЧЕРКЪ ИСТОРИЧЕСКАГО РАЗВИТІЯ МЕТОДОВЪ ОБУЧЕНІЯ ГРАМОТѢ.

Методика въ историческомъ развитіи и значеніе изученія методовъ для учителя. Связь первыхъ попытокъ съ послѣдними результатами въ дѣлѣ методики начальнаго обученія. — Пріемы и методы.—Необходимость различенія тѣхъ и другихъ.—*Классификація* различныхъ методовъ обученія грамотѣ по Керу и ея недостатки.—Наша группировка методовъ и ея основанія.—Схема для историческаго обозрѣнія методовъ обученія грамотѣ.

I. Буквенные способы обученія грамотѣ.

А) **Буквосочетательный способъ.** – Элементы чтенія и процессъ обученія по этому способу. Древность его. — Долгожизненность.—Раннее сознаніе недостаточности этого метода и различныя попытки облегчить обученіе по этому способу у Грековъ и Римлянъ.—Средневѣковая эпоха.—Новѣйшія попытки улучшить этотъ методъ.—Дж. *Локкъ* и пріемы его при обученіи грамотѣ.—Слабыя стороны Локковой дидактики.—Обученіе грамотѣ по буквосочетательному способу *Базедова*.—Составленныя имъ руководства.—«Игра» въ произношеніе, въ буквы и въ слоги.—Въ чемъ состояли улучшенія методы буквосочетанія въ школѣ филантроповъ и на сколько они упрощали дѣло?—*Песталоцци* и его способъ обученія грамотѣ.—Образцы упражненій изъ его букваря и пріемы обученія чтенію.—Попытка улучшить буквосочетательный способъ *Пёльмана*. Распредѣленіе учебнаго матеріала и пріемы обученія у Пёльмана.—

В) **Букворазлагательный способъ.** Существо и пріемы обученія грамотѣ по этому способу.—Педагогическіе его элементы.—Преимущества его предъ способомъ буквосочетанія. — Его малораспространенность и представители за границей.—Пріемы обученія грамотѣ по букворазлагательному способу *Оливье*. — Орѳоэпографическое руководство его.—Пріемы обученія.—Пріемы буквеннаго анализа.—Приготовительныя упражненія. Ошибки и промахи въ пріемахъ Оливье.—Употребленіе передвижныхъ буквъ и картинокъ.—Противники и послѣдователи Оливье.—

Судьба буквеннаго способа.—Рѣзкія нападки на него противниковъ.—*Гейнике* въ борьбѣ съ «буквосочетательнымъ мученіемъ».—Окончательное паденіе этой методы.—Недостатки и непедагогичность буквенныхъ способовъ.

II. Силлабическіе способы обученія грамотѣ.

Общая характеристика способовъ этого рода. «Слогованье».—Причина незначительнаго распространенія этихъ способовъ.

А) **Способъ слогосоставительный.** Опредѣленіе его.—Ходъ обученія.—Необходимость помощи со стороны учителя при этомъ способѣ.—Безсознательность работы ученика. — *Цейдлеръ* (1700) и его букварь по силлабическому способу. — *Рудольфи*

(1798) и его изложеніе способа слогосочетанія.—Мѣсто этого способа при обученіи грамотѣ.—Слабая сторона метода.

B) **Слогоразлагательный способъ.** Существо этого способа и ходъ обученія по немъ.—*Гедике* (1791) и его «упражненія въ чтеніи безъ азбуки и буквъ». — Пріемы обученія грамотѣ по Гедике.—Смыслъ и значеніе этого метода, его преимущества. — Недостатки силлабическихъ способовъ вообще.

III. Звуковые способы обученія грамотѣ.

Распространенность этого способа.—Что явилось раньше: буквосочетаніе или звукосочетаніе? Сущность и достоинства звуковаго способа: a) постепенность обученія; b) соотвѣтствіе цѣли; c) простота; d) скорость обученія; e) воспитывающій характеръ обученія. — Историческая выработка звуковаго способа. — *Янъ Амосъ Коменскій*, какъ основатель звуковой методы. — Его положеніе въ исторіи методики обученія грамотѣ.—Способъ и пріемы обученія грамотѣ по Коменскому.—

A) **Звуковой способъ синтетическій.** Послѣдователи идей Коменскаго. — *Иккельзамеръ*. — «*Nachsinner*». — *Бенцкій*.— *Гофманъ*. — Ихъ попытки улучшить методъ обученія грамотѣ. — *Стефани* (1761) и его пріемы обученія.—Послѣдователи Стефани.—*Шульце*.—*Гинчъ*.—*Кругъ*.—Обученіе грамотѣ по Кругу.—Азбучная терминологія и ея трудность. — Недостатки обученія по Кругу.—Защитники и противники звуковаго метода. Современное его положеніе.—

Практическія замѣчанія о примѣненіи синтетическаго звуковаго способа. Условія правильнаго примѣненія метода въ обученіи: a) вѣрное пониманіе существа метода и его педагогическаго значенія; b) цѣлесообразное расположеніе учебнаго матеріала; c) практическій навыкъ и умѣнье обучать скоро, легко, основательно; d) избранныя пособія для обученія. Вспомогательные пріемы при обученіи грамотѣ по звуковой методѣ: a) сближеніе звуковъ рѣчи съ звуками въ природѣ; b) показаніе органическаго происхожденія звуковъ рѣчи. Матеріалъ для того и другаго пріема.—Школьная дисциплина, какъ одно изъ условій успѣшнаго хода обученія. — Нужно ли давать дѣтямъ алфавитъ въ порядкѣ азбучномъ, при обученіи по звуковой методѣ?—

B) **Звуковой способъ аналитическій.** Характеристика

аналитич. метода обученія грамотѣ. *Жакото* (1770 г.). Enseignement universel.—Педагогическіе принципы Жакото. — Способъ и пріемы обученія по его системѣ. — Основанія методы.—Послѣдователи и противники аналитическаго метода. — *Зельтзамъ* и *Вейнгардъ*. — Пріемы обученія грамотѣ по Зельтзаму. — Критика этой методы и ея противники.—Различныя мнѣнія и недоразумѣнія относительно аналитическаго способа.

Практическія замѣчанія о примѣненіи звуковаго аналитическаго способа обученія грамотѣ.

1) Педагогическое *основаніе* этой методы; ея естественность и образовательное вліяніе на дитя.

2) Логичность методы. — *Предложеніе*, въ связномъ видѣ, какъ исходная точка и первый матеріалъ для ученія.

3) Доступность ученикамъ матеріала для звуковаго анализа и сознательность работы.

4) Необходимость предварительныхъ устныхъ упражненій.

5) Разложеніе; a) рѣчи на слова; b) словъ — на слоги; c) слоговъ — на звуки.

6) Сравненіе, какъ постоянный элементъ метода; законченность усвоенія, какъ необходимое его условіе.

7) частные пріемы и ходъ самаго обученія.

C) **Синкритическій звуковой способъ обученія грамотѣ.** Постепенность выработки этого способа и различные его моменты. — Связь его съ концентраціей обученія. *Два* главныхъ момента въ исторіи синкритическаго способа.

a) *Первый моментъ* развитія синкритическаго способа обученія грамотѣ. —

Методъ письма — чтенія. Кому принадлежитъ изобрѣтеніе этого метода? — Раннее употребленіе письма при обученіи чтенію. — Обученіе грамотѣ до изобрѣтенія книгопечатанія всегда производилось посредствомъ письма. —

Какъ учили грамотѣ у древнихъ Грековъ, Римлянъ и у насъ въ Россіи, до изобрѣтенія печати? — *Коменскій*, какъ методическій основатель способа соединеннаго обученія чтенію и письму.—Его мнѣнія объ этомъ предметѣ. — Употребленіе метода Коменскаго въ З. Европѣ въ XVII в. — *Ратихъ*,—*Лауней*,—*Беллъ* и *Ланкастеръ*, какъ представители соединеннаго обученія чтенію и письму.—*Глазеръ* и его Mundstellung-methode. —Слабыя стороны его пріемовъ; защитники и противники его способа.—А. *Дистервегъ* и его взглядъ

на обученіе грамотѣ. — Заслуга Дистервега относительно выработки способа письма — чтенія. — А. *Любенъ*, его пріемы обученія и практическое примѣненіе способа письма-чтенія. — Преобладающее значеніе этого способа въ современной школѣ.

b) *Второй моментъ* развитія способа соединеннаго обученія чтенію и письму. —

Методъ синкритическій. Дальнѣйшій путь разработки обученія грамотѣ. — Коменскій, какъ основатель синкритической методы. — Общее начало для организаціи начальнаго обученія родному языку. — Обработка синкритическаго способа въ Германіи. — Д-ръ *Фогель* (1843) и его «первая книжка». *Риссманъ*. — Изложеніе пріемовъ его обученія грамотѣ. — Примѣрный урокъ и ходъ обученія. — «Нормальныя слова,» какъ центръ, около котораго группируются всѣ элементы начальнаго обученія грамотѣ.—*Пять* разнородныхъ упражненій въ синкритическомъ способѣ (по Фогелю). — Подробности и пріемы обученія грамотѣ. — Дальнѣйшая обработка этого способа. — *Бэме*. — Пріемы обученія по Бэме. — Обиліе послѣдователей синкритическаго способа въ Германіи. — *Керъ* и *Шлимбахъ*. — Ихъ «букварь» и пріемы обученія. — «Букварь по аналитико-синтетической методѣ», составленный нѣсколькими учителями. — *Клаувель* и его руководство для обученія грамотѣ по синкритическому способу. —

Методическія основанія и процессъ обученія грамотѣ по синкритическому способу. Можетъ ли быть методъ «обязателенъ» для учителя? — Вредъ стѣсненія его въ методическомъ отношеніи. — Необходимость свободы въ выборѣ метода. — На чемъ долженъ основываться выборъ послѣдняго? — Причины, почему мы отдаемъ предпочтеніе синкритическому способу. —

a) Соотвѣтствіе метода основной идеѣ начальнаго обученія.— b) Субъективно-образовательный его характеръ. — c) Естественность и послѣдовательность въ обученіи по этому методу.—d) Индивидуальность его. — e) Прямое и вѣрное достиженіе цѣли при обученіи по этому методу. f) Разнообразіе упражненій. — g) Простота, удобопримѣнимость метода и наглядный его характеръ.

Практическія замѣчанія о примѣненіи синкритическаго метода въ обученіи. —

Общій планъ (схема) обученія грамотѣ по синкритическому способу и развитіе его въ подробностяхъ. —

I. *Предварительныя упражненія.* — a) *Наглядныя* упражненія. — b) *Устныя* упражненія по синтетическому и аналитическому способу. — Различные премы и ихъ оцѣнка. — c) *Письменныя* упражненія, какъ подготовка къ письму, въ соединеніи съ черченіемъ.

II. *Собственно обученіе письму и чтенію.*

a) Пріемы для обученія *письму.* — *Правописаніе.* — Значеніе навыка въ правописаніи съ первыхъ поръ ученія. — Практическіе способы достигнуть цѣли. — Совѣты учителю. —

b) *Чтеніе* рукописнаго и печатнаго шрифта, правильное, бѣглое и сознательное.

c) *Черченіе и рисованіе* простыхъ геометрическихъ формъ и предметовъ отъ руки. — Матеріалъ въ букварѣ. —

d) *Пѣніе* простыхъ мелодій по слуху. — Выборъ текста и связь его съ книгой для чтенія. — Пѣніе съ голоса и по цифрамъ. —

e) *Счисленіе* въ предѣлахъ 10-ти. — Объемъ и мѣсто этого занятія въ букварѣ. — Цѣль. —

f) Вольныя *гимнастическія движенія*, какъ средство для оживленія уроковъ и школьной гигіены. — Заключеніе. —

ОБУЧЕНІЕ ЦЕРКОВНО-СЛАВЯНСКОЙ ГРАМОТѢ.

Нужно ли обучать въ русской народной школѣ церковно-славянской грамотѣ? — Возраженія и ихъ несостоятельность. — Значеніе церковно-славянской грамоты народное и религіозно-нравственное. — Причины неуспѣха при старо-букварной учебѣ ц.-сл. грамотѣ. — Ученье слѣдуетъ начинать съ чтенія гражданской печати, и лишь послѣ усвоенія ея переходить къ ц.-славянской. — Недостатки этого перехода и пріемовъ обученія въ руководствахъ *Золотова*, *Главинскаго*, *Вахрушовой*, *Паульсона*, *Корфа*. — Правильный ходъ обученія ц.-славянской грамотѣ въ связи съ обученіемъ гражданской печати. — Постепенность и сознательность работы. — Какое мѣсто и значеніе имѣютъ при этомъ *названія* буквъ. — Несостоятельность попытокъ придать имъ нравственное значеніе. — Какую цѣль нужно имѣть въ виду при обученіи ц.-славянской грамотѣ? — Что читать въ школѣ и дома крестьянину, выучившемуся читать по славянски? — (Псалтирь или Новый Завѣтъ?) — Необходимость особо составленнаго для этой цѣли пособія и его планъ. —

Крайности въ воззрѣніяхъ на значеніе ц.-славянской грамоты противниковъ и защитниковъ ея. — Заключеніе.

Чтеніе, какъ искусство, въ дальнѣйшемъ своемъ развитіи въ начальной школѣ.

Постепенное усовершеніе въ чтеніи учащихся. — Двѣ главныя стороны въ чтеніи: *форма* и *содержаніе*. —

А. Чтеніе, какъ искусство, съ формальной стороны (качества и свойства его совершенства).

Три момента въ искусствѣ чтенія: правильность, сознательность и выразительность. — Ихъ взаимное отношеніе. —

a) *Правильность и бѣглость чтенія.* Значеніе этихъ качествъ чтенія и практическія указанія, какимъ образомъ ихъ достигнуть въ школѣ. —

b) *Сознательность чтенія.* Сознательность, какъ необходимый и существенный элементъ чтенія на всѣхъ его ступеняхъ. — Степени сознательности въ субъективномъ и объективномъ отношеніяхъ. — Вредъ раздѣленія въ обученіи чтенія на ступени — механическаго и сознательнаго чтенія. — Методическія правила и практическія указанія для достиженія сознательности чтенія.

c) *Выразительность чтенія.* Рѣдкость этого качества между читающими. — Причины, отъ чего у насъ такъ мало хорошихъ чтецовъ? Значеніе выразительности чтенія въ школѣ и дома. — Мнѣніе Корфа. — Степени изящества въ чтеніи. — Практическіе совѣты и указанія для достиженія этого качества въ школѣ. — Динамическій, мелодическій и ритмическій элементы изящнаго чтенія. — Простота, естественность и искренность чтенія. — Заключеніе.

В. Матеріалъ для чтенія (книги для чтенія).

«Букварь», «Первая учебная книжка», «Книга для чтенія» и практическихъ упражненій въ языкѣ, какъ виды постепенно даваемаго дѣтямъ матеріала для чтенія. — Значеніе книги для школьнаго чтенія.

Историческій очеркъ развитія и обработки книги для школьнаго чтенія.

Религіозный характеръ начальнаго чтенія въ школѣ въ древнія времена христіанской эпохи. Попытки составить дѣтскую кни-

гу для чтенія. — Труды *Данкротигейма*, *Лютера*. — *Коменскій*, какъ основатель общеобразовательной книги для чтенія реально-педагогическаго характера. — Orbis pictus, его всемірная извѣстность. — Единство формальнаго и реальнаго образованія, какъ исходный пунктъ взгляда Коменскаго на книгу для чтенія.

Наши старинные «Азбуковники», «Пчелы», Сборники статей для чтенія въ школѣ и дома. — Ихъ содержаніе и характеръ. — Постепенная выработка книги для чтенія на Западѣ въ трудахъ — *Цейдлера* (1700), *Бенцкаго* (1711), *Винрода* (1750), *Вейсси* (1792), *Рохова* (1772), *Зальцмана* (1792), *Вильмсена* (1801). — Распространенность книги послѣдняго «Другъ дѣтей». —

Различныя направленія въ дальнѣйшей выработкѣ книги для чтенія: a) *реально-практическое* направленіе и его представители. — b) Направленіе *формально-грамматическое* и его представители. — c) *Среднее* направленіе, имѣвшее задачей соединить реальныя и формальныя задачи въ книгѣ для чтенія. — Представители этого направленія. d) *Конфессіональное*, религіозно-нравственное направленіе и его представители. e) Направленіе, *тенденціозно-политическое*. — Неумѣстность послѣдняго направленія въ школѣ. — Нужны ли *особыя* книги для чтенія дѣвочкамъ? — Странность этого вопроса. — Въ школѣ нѣтъ половъ, а есть только *дѣти*, которыхъ всѣхъ слѣдуетъ учить и воспитывать по человѣчески.

Вопросъ о практическомъ примѣненіи книги для чтенія въ школѣ. — Труды въ этомъ отношеніи *Кригера*, *Кера* и др.

Русскія книги для чтенія и представители разныхъ направленій въ ихъ обработкѣ. — *Коменскій* («Зрѣлище вселенныя»); *Пенинскій*, *Николенко*, *Новаковскій*, *Галаховъ*, *Басистовъ*, *Разинъ*, *Корфъ*, *Паульсонъ*, *Водовозовъ*, *Ушинскій*, *Щербина*.

Дидактическія основанія для обработки книги для чтенія.

a) Относительно выбора матеріала для чтенія.

b) Обработка книги для чтенія по языку, по формамъ изложенія и проч.

87025

Приложеніе.

Краткое обозрѣніе русской литературы по методикѣ обученія грамотѣ.

1) Пособія по буквенному способу; 2) азбуки по способу слоговому и 3) азбуки по способу звуковому: a) синтетическому, b) аналитическому и c) синкритическому (вмѣстѣ съ способомъ соединеннаго обученія чтенію и письму).

ОБУЧЕНІЕ ГРАМОТѢ.

Понятіе о грамотности и замѣчанія о нѣкоторыхъ вопросахъ относительно обученія грамотѣ.

I.

Грамотность.—Письмо и чтеніе;

Въ понятіе *грамотности* входитъ умѣніе читать и писать. Хотя долгое время обоимъ этимъ искусствамъ обучали порознь, отдѣльно, но они до того тѣсно между собою связаны, что составляютъ какъ бы двѣ стороны одного предмета, такъ что, кто сумѣетъ прочесть печатное, а самъ написать не сможетъ, тотъ грамотенъ только вполовину. Теперь уже почти всѣми принято *соединять* обученіе чтенію и письму вмѣстѣ, при чемъ письмо даже *предшествуетъ* чтенію. Основанія для этого лежатъ столько же въ удобствахъ обученія, сколько въ существѣ самаго дѣла; ихъ можно видѣть яснѣе при отвѣтѣ на вопросы: чѣмъ должно быть *чтеніе* и что такое *письмо?* Не можетъ быть сомнѣнія въ томъ, что письмо явилось *раньше* чтенія. Когда появилась нужда для человѣка передать заочно свои мысли другому, онъ сталъ выражать ихъ *письменными знаками*,—появилось письмо. Писанное нужно было прочесть,—появилось *чтеніе*. Что же касается чтенія печатнаго, то извѣстно, что печать была изобрѣтена гораздо позднѣе. Итакъ, естественный путь появленія письма и чтенія былъ таковъ: сперва человѣкъ *мыслилъ* и *говорилъ*, то есть, передавалъ другимъ свои мысли *устно*; затѣмъ сталъ выражать въ *письменныхъ* знакахъ свои мысли для передачи ихъ заочно, или, что тоже, *писалъ*; а наконецъ писанное *прочитывалъ* самъ писавшій и другіе, для кого писалось. Вполнѣ естественно и, какъ увидимъ ниже, для успѣховъ обученія весьма удобно и выгодно, тотъ же порядокъ возникновенія чтенія и письма перенести и на обученіе этимъ искус-

ствамъ въ школѣ. Здѣсь примѣнимо извѣстное положеніе Коменскаго, что «Обученіе будетъ идти тѣмъ легче и вѣрнѣе, чѣмъ ближе методъ обученія будетъ слѣдовать природѣ».

Итакъ, *письмо* является выраженіемъ нашихъ мыслей, для заочной ихъ передачи, теперь мы должны отвѣтить на вопросъ: чѣмъ должно быть *чтеніе?*

Чтеніе многіе педагоги опредѣляютъ различно: большею частію или слишкомъ неопредѣленно, или односторонне, признавая одно чтеніе вслухъ, опуская чтенія про себя. У нѣмцевъ чаще другихъ повторяется опредѣленіе чтенія Нимейера: «Чтеніе есть не что иное какъ обращеніе видимаго въ слышимое» [1]). Подобнымъ образомъ и у Якоби (Der Lesenunterricht) чтеніе опредѣляется, какъ умѣнье и навыкъ переводить видимые глазомъ знаки въ доступные слуху членораздѣльные звуки. Болѣе точное опредѣленіе чтенія заключается въ латинскомъ названіи читать: *legere*, съ которымъ имѣетъ близкое сродство и нѣмецкое *lesen*, что значитъ собирать отдѣльныя части или предметы (напр. колосья) въ одно цѣлое. Въ этомъ смыслѣ чтеніе есть умѣнье и навыкъ *соединять* одна за другою слѣдующія буквы въ слова, слова—въ предложенія. Но чтеніе не должно и не можетъ ограничиваться этою чистовнѣшнею стороною букво-слого и слово-сочетанія; форма въ письмѣ служитъ для выраженія извѣстнаго опредѣленнаго содержанія, и уразумѣніе послѣдняго составляетъ главную и общую цѣль чтенія, которая и должна входить въ его опредѣленіе. Если имѣть въ виду одно только букво-слого-и-словосочетаніе, то это будетъ чисто *механическій* процессъ: онъ можетъ быть правильнымъ, вѣрнымъ, но можетъ и не быть разумнымъ относительно содержанія. Напротивъ, если мы будемъ имѣть въ виду уразумѣніе послѣдняго, то такое чтеніе необходимо должно быть *разумнымъ*, что выражается въ смыслѣ греческаго слова ἀναγιγνώσκειν, означающаго дальнѣйшее и точное познаніе, воспроизведеніе мысли того, кто писалъ, слѣдовательно, вѣрное воспріятіе не только отдѣльныхъ знаковъ и словъ, но—мысли въ ея первоначальной полнотѣ и цѣлости. Такое чтеніе можетъ быть не всегда *слышимымъ*, напр., чтеніе про себя, или чтеніе глухонѣмыхъ, которые читаютъ беззвучно. Но съ

[1]) «Das Lesen ist nichts anderes, als die Verwandlung des Sichtbaren in das Hörbare». *Nymeier*, Grundr. der Erziehuns und des Unterrichts. II. 3 Abth. 538.

другой стороны, такъ какъ письмо служитъ замѣною устной рѣчи, и первоначальная его задача — сообщеніе нашихъ мыслей другимъ достигнется *вполнѣ* лишь тогда, когда воспроизведеніе письма будетъ вполнѣ согласно съ устною рѣчью, то само собою ясно, что чтеніе должно быть евфоническимъ, благозвучнымъ, или что тоже, вполнѣ напоминать собою *живую устную бесѣду*,—ибо высшая степень изящества въ чтеніи это — полная его естественность, возможно близкое сходство съ живою рѣчью устною.

II. Три элемента чтенія.

Итакъ, въ чтеніе входятъ слѣдующіе *моменты:* а) послѣдовательное соединеніе письменныхъ знаковъ (одного за другимъ) въ слова, вѣрное воспріятіе словесныхъ образовъ и соединеніе ихъ въ предложенія, б) вѣрное пониманіе отношенія формы и содержанія или что тоже, уразумѣніе мыслей, для которыхъ слова служатъ выраженіемъ, и в) воспроизведеніе письменной рѣчи вслухъ, на основаніяхъ выразительности живой устной бесѣды. Отсюда различаютъ обыкновенно *три* момента и въ обученіи грамотѣ: а) чтеніе *механическое*, б) чтеніе *сознательное* и в) чтеніе *изящное*, эвфоническое.

Въ дидактическомъ отношеніи здѣсь является весьма важнымъ вопросъ о томъ, нужно ли различать и *раздѣлять* эти моменты при обученіи и *отдѣльно* обучать сперва чтенію механическому, потомъ сознательному и, наконецъ, изящному; или одновременно, въ каждый данный моментъ *соединять* всѣ эти степени чтенія и достигать цѣли разомъ? Защитники перваго мнѣнія ссылаются на положеніе, что при обученіи слѣдуетъ давать «по одной трудности за разъ», указываютъ на невозможность для ребенка, еще не овладѣвшего механизмомъ и бѣглостію чтенія—читать выразительно. Конечно, въ этомъ соображеніи есть своя доля истины, но не слѣдуетъ доводить его до крайности. Учитель ни на минуту не долженъ забывать общей и основной цѣли чтенія, которую мы высказали выше. Обучаясь исключительно механическому чтенію, ребенокъ можетъ усвоить себѣ навыкъ совершенно безсознательно выполнять эту работу; и бороться далѣе съ этимъ навыкомъ будетъ трудно. Если чтеніе изящное дѣйствительно неудобно начинать съ первыхъ же уроковъ, то сознательность чтенія, даже съ самыхъ первыхъ попытокъ читать, должна уже входить какъ живой и невыдѣлимый элементъ въ обученіе этому искусству. Это требованіе особенно важно при совмѣ-

стномъ обученіи чтенію и письму, гдѣ послѣднее предшествуетъ чтенію. Если ученикъ читаетъ то, что онъ самъ написалъ, то ясно, что онъ долженъ *понимать* читаемое, иначе что же онъ писалъ? Безсмысленные звуки безсмысленно выражалъ въ буквахъ? Но тогда для чего же и письмо? Ссылка на положеніе: «по одной трудности за разъ» — здѣсь не имѣетъ мѣста, ибо чтеніе и сознательность представляетъ одинъ цѣлый предметъ обученія, раздѣливъ который, мы только затруднимъ изученіе его, а отнюдь не облегчимъ учащихся. Когда ребенокъ учится ходить, никто не требуетъ, чтобъ онъ въ это время закрывалъ глаза и не думалъ о томъ, что онъ дѣлаетъ, на основаніи правила: «по одной трудности за разъ»; всякому показалось бы даже страннымъ требованіе — сперва выучиться ходить, а потомъ смотрѣть на дорогу, такъ какъ, закрывъ глаза, даже взрослый будетъ ходить спотыкаясь и падая. Подобнымъ же образомъ ничто не мѣшаетъ ребенку, когда онъ произноситъ слово, понимать то, что онъ произноситъ. Это пониманіе не только не затрудняетъ, но значительно облегчаетъ обученіе, ибо сообщаетъ обученію интересъ, живость, уничтожаетъ механическое однообразіе занятій. И такъ мы полагаемъ, что обученіе чтенію механическому и сознательному должно непремѣнно идти совмѣстно, *одновременно*; къ чтенію же изящному слѣдуетъ переходить по мѣрѣ возможности, при достаточномъ навыкѣ въ чтеніи бѣгомъ и правильномъ, по знакамъ препинанія.

Учители, которые останавливаются на первомъ моментѣ—чтеніи механическомъ, не «педагоги», а—«рабочіе», которые не идутъ дальше буквы и смотрятъ на свою должность, какъ на ремесло дровосѣка, косаря, носильщика. Такимъ «учителямъ» нѣтъ мѣста въ школѣ благоустроенной. Учителя, ограничивающіеся сознательностью чтенія, останавливаются на полдорогѣ. Какую важность въ педагогическомъ отношеніи имѣетъ достиженіе въ школѣ чтенія изящнаго, можно видѣть изъ того, что Дистервегъ, напр., называетъ выполненіе этого требованія «масштабомъ для оцѣнки общаго состоянія школы», такъ какъ чтеніе составляетъ невыдѣлимый элементъ ея общей жизни и является результатомъ *всего* образованія. Изъ чтенія ученика можно заключать о способностяхъ и методическомъ умѣньѣ учителя, равно и о его прилежаніи; отсюда же можно видѣть степень привычки ученика къ вниманію и точности даже въ маломъ, о вкусѣ и образованіи его силы сужденія.

Затѣмъ, прежде нежели перейдемъ къ изложенію методики нашего предмета, считаемъ не лишнимъ коснуться нѣкоторыхъ общихъ вопросовъ о его постановкѣ.

III. Значеніе грамотности для школы и жизни.

Значеніе грамотности для жизни и образованія до того нынѣ общепризнано, что о немъ едва ли нужно и говорить. Въ прежнее время задавались вопросомъ: «Нужно ли чтеніе для простаго народа?» [1]). Но теперь и этотъ вопросъ считается справедливо и давно уже рѣшеннымъ. Образованіе предполагаетъ обученіе, школу,—а школа — грамотность. Но при этомъ чтеніе и письмо не только есть средство для обученія въ школѣ, но и средство для самообразованія. При сложности и необыкновенно обширномъ развитіи знаній настоящаго времени, *устное* обученіе стало почти невозможнымъ, по крайней мѣрѣ имъ нельзя уже ограничиться. Чтеніе не только даетъ человѣку матеріалъ для умственныхъ занятій, оно утверждаетъ и разширяетъ его познанія, оно дѣлаетъ его участникомъ въ жизни общественной, въ религіозномъ богослуженіи. «Чтеніе, по Шлейермахеру, есть живой указатель степени народнаго образованія».

«Дикіе народы незнакомы съ искусствомъ чтенія и письма. Ихъ отношенія совершаются непосредственно, обмѣнъ мыслей дѣлается пантомимами, или устно. Малый запасъ опытовъ, преданій о замѣчательныхъ явленіяхъ и событіяхъ, мнѣній и правилъ сохраняется одною памятью и путемъ живаго слова передается отъ поколѣнія къ поколѣнію; въ литературѣ они не сознаютъ нужды» [2]).

Память и живое слово служили достаточными хранилищами народной мудрости. Но чѣмъ болѣе развивалась жизнь, чѣмъ обильнѣе становился запасъ свѣдѣній, чѣмъ шире размѣщался человѣкъ на землѣ, тѣмъ сильнѣе заявлялась потребность въ письменности, которая наконецъ и создала грамотность, какъ умѣнье писать и читать. Умѣнье это появилось неодинаково рано. По-

---

[1]) См. ст. Штокмайера въ Päd. Enciclopädie v. K. Schmidt, Art. Lesenunterricht» S. 380.

Однакоже это не мѣшаетъ даже современнымъ европейскимъ педагогамъ объяснять и доказывать пользу грамотности для народа, какъ это дѣлаетъ напр. Диттесъ. Fr. *Dittes*, Methodik der Volksschule auf Geschichtlicher Grundlage. Leipz. 1875. S. 140 sqq.

[2]) Dittes, Meth. d. Volksschule. 1875. S. 140.

явленіе его у восточныхъ народовъ скрывается въ глубинѣ вѣковъ; Греки и Римляне обладали имъ съ первыхъ поръ своего существованія; Германцы даже въ эпоху римскаго владычества, по отзыву Тацита, не были знакомы съ искусствомъ чтенія и письма; у Славянъ письменность является съ IX вѣка, вмѣстѣ съ переводомъ Св. писанія. Что письменность явилась какъ неотразимая потребность жизни, это несомнѣнный историческій фактъ. Но разъ явившись, она скоро и на всегда утвердила за собою самое выдающееся мѣсто и значеніе въ историческомъ ходѣ развитія человѣчества.

Книги стали хранилищами и распространителями той мудрости, которая прежде передавалась по памяти, словомъ. Но книги, высокоцѣнныя, были доступны не всѣмъ. Книгопечатаніе совершило великій переворотъ: оно сдѣлало книжное образованіе всеобщимъ, общедоступнымъ; съ этихъ поръ книги являются средствомъ образованія самымъ общераспространеннымъ, и значеніе ихъ ростетъ съ каждымъ шагомъ впередъ. При современномъ развитіи знаній, при дробленіи ихъ на спеціальныя отрасли, при необъятномъ запасѣ свѣдѣній въ каждой изъ отраслей научнаго изслѣдованія, безъ книгъ обойтись уже нѣтъ возможности. Ни какая память человѣческая не въ силахъ удержать столь громадной массы знаній, какая въ теченіе тысячелѣтій накопилась въ человѣчествѣ. Книги заключаютъ въ себѣ не только опыты, открытія, изслѣдованія современниковъ, но и все, что оставила намъ минувшая исторія. Благодаря книгамъ, обмѣнъ знаніями сталъ нынѣ необыкновенно легокъ. Безграмотный въ настоящее время есть по истинѣ «темный» человѣкъ. По этому *чтеніе и письмо составляютъ нынѣ первый и необходимый предметъ всякой школы*, каковъ бы ни былъ объемъ ея курса.

Значеніе книжнаго образованія признавалось у насъ издревле. Наши предки высоко цѣнили грамотность и книги, смотря на нихъ съ точки зрѣнія религіозно-нравственнаго назиданія и образованія. Вотъ какъ опредѣляетъ ихъ значеніе Несторъ: «Велика бываетъ польза отъ ученья книжнаго, книгамы бо кажеми и учимы есьмы пути покаянью, мудрость бо обрѣтаемъ отъ словесъ книжныхъ; се бо суть рѣкы, напоящи вселенную, се бо суть исходища мудрости; книгамъ бо есть неисчетная глубина; есть бо въ печали утѣшаемы есьмы; си суть узда вздержанію, мудрость бо велика

есть [1]). Значеніе книжнаго образованія признавалось въ древней Руси всѣми лучшими людьми и особенно князьями, которые побуждали народъ свой къ ученью книжному даже *съ понужденіемъ*.

Такъ Владиміръ, послѣ крещенія Руси, «пославъ нача поимати у нарочитое чади дѣти и даяти нача въ ученье книжное». Ярославъ Мудрый собиралъ, волею своею княжею, дѣтей въ школы Новгородскія; и другіе князья, каковы Романъ Смоленскій, Константинъ Владимірскій, Ярославъ Осмомыслъ и другіе *понуждали* учиться дѣтей, видя въ томъ благо и для нихъ самихъ и для народа [2]).

Выгоды, которыя почерпаются изъ чтенія книгъ, неизмѣримы; письмо служитъ намъ во всѣхъ случаяхъ практической жизни; какъ неизмѣнное орудіе для обмѣна мыслей, для разнородныхъ сношеній съ людьми, для разныхъ нуждъ житейскихъ, для правильнаго веденія дѣлъ во всѣхъ сферахъ общественной дѣятельности и частныхъ предпріятій. Чѣмъ разностороннѣе жизнь, чѣмъ шире и чаще людскія сношенія, тѣмъ сильнѣе чувствуется потребность письма и вообще грамотности, которая составляетъ дверь всякаго образованія. При этомъ грамотность не устраняетъ и прежняго пути образованія; пользуясь книгами, всякій можетъ пользоваться и устными совѣтами; сносясь письмомъ, всякій можетъ вести бесѣду и живымъ словомъ.

IV. Педагогическій характеръ обученія грамотѣ.

Но вотъ вопросъ, заслуживающій особеннаго вниманія учителей грамоты. Нынѣ является, можно сказать, общепризнаннымъ требованіе, чтобъ обученіе было *воспитывающимъ*,—можно ли, и если можно, то какъ и въ какой мѣрѣ можно, примѣнить это требованіе къ обученію грамотѣ?

Что *можно*, объ этомъ едва ли нужно говорить; но что до сихъ поръ эта возможность осуществлялась у насъ весьма рѣдко, это также несомнѣнно. Говоря о сознательности чтенія, мы указали, что есть взглядъ, по которому нужно преподавать особо чтеніе механическое, безсознательное: мнѣніе это, очевидно совершенно

---

[1]) Лаврентьевскій списокъ лѣтописи. См. также «Обязательность обученія въ древней Руси» С. Миропольскаго. *Семья и Шк.* 1876 г. № 4—5.

[2]) Подробное изложеніе фактовъ смотри въ книгѣ *С. Миропольскаго* «Обязательность обученія въ Россіи». С.-П.-Б. 1880 г.

уничтожаетъ педагогическое, образовательное значеніе, по крайней мѣрѣ, начальнаго обученія грамотѣ, а мнѣніе это у насъ довольно распространенно и практикуется почти всюду. Итакъ, вопросъ, какимъ образомъ сообщить воспитывающій (слѣдов. и образовательный) характеръ обученію грамотѣ — для насъ имѣетъ живой интересъ.

Обратимся къ существу дѣла. Основная задача чтенія—вѣрное *пониманіе* того содержанія, которое выражается въ письменныхъ (или печатныхъ, все равно) знакахъ. Слѣдовательно, чтеніе прежде всего предполагаетъ въ читающемъ развитіе способности *понимать*... Если мы хотимъ, чтобы обученіе грамотѣ достигало этой *формальной* общеобразовательной задачи, то должны сдѣлать такъ, чтобы цѣль эта проникла *весь процессъ* обученія. Иначе, въ обученіи грамоты мы ничего не должны давать ученику такого, что не могло бы быть ему доступно, понятно, и что не могло-бы развивать въ немъ способность пониманія. По этому то мы и утверждаемъ, что обученіе чтенію съ первыхъ уже поръ должно быть *сознательнымъ*, иначе оно не можетъ имѣть образовательнаго и воспитывающаго вліянія на ученика. Далѣе. Рѣчь письменная предполагаетъ устную, и первая тѣмъ совершеннѣе, чѣмъ болѣе выработана послѣдняя. Отсюда новый образовательный элементъ въ обученіи грамотѣ: выработка *устной* рѣчи учащихся. Какъ достигнуть этого? Здѣсь мы должны нѣсколько пойти впередъ.

Извѣстно, что въ современной методикѣ обученія грамотѣ «наглядное обученіе» составляетъ нераздѣльную его часть [1]). Въ наглядномъ же обученіи, рядомъ съ умѣньемъ наблюдать и описывать предметы, ставится развитіе устной рѣчи, дара слова учащихся. При способѣ письма—чтенія такъ называемыя «нормальныя слова», составляющія содержаніе азбукъ, не даются абстрактно, какъ слова, но какъ знаки извѣстныхъ предметовъ, которые здѣсь же наблюдаются непосредственно учениками. Съ этою же цѣлію даются въ азбукахъ и картины съ изображеніями предметовъ изучаемыхъ словъ. Такимъ образомъ при обученіи грамотѣ развивается и *мысль*, и *рѣчь* учащихся. Рядомъ съ этимъ стоитъ развитіе и

[1]) Такъ напр. въ Pädagog. Jahresbericht уже давно нѣтъ особой рубрики для «Leseunterricht»; она вошла въ составъ общаго заглавія «Anschauungsunterricht» съ тѣхъ поръ какъ нагляд. обученіе вошло въ составъ обученія грамотѣ.

другихъ силъ и способностей учащихся. Сообщая преподаванію занимательность, постоянно вызывая въ дѣтяхъ интересъ къ знанію, опытный учитель содѣйствуетъ развитію въ нихъ *любознательности*, а эта послѣдняя составляетъ живой мотивъ и надежное побужденіе не только для школьныхъ занятій, но и въ дѣлѣ самообразованія. Дѣлая преподаваніе легкимъ, *привлекательнымъ*, учитель тѣмъ самымъ также располагаетъ дѣтей къ ученью. Здѣсь не лишне коснуться одного довольно распространеннаго заблужденія на счетъ *легкости* обученія. Нѣкоторые учители до того усердствуютъ въ этомъ отношеніи, что готовы обратить самое ученіе въ забаву, въ игру. Нечего и говорить, что это ложный и односторонній взглядъ, который положительно вреденъ въ отношеніи не только учебномъ, но и воспитательномъ. Навыкъ къ труду—есть также одна изъ важнѣйшихъ задачъ школы; но пріобрѣсти этотъ дорогой навыкъ на забавахъ—невозможно. Облегченіе труда должно имѣть границы. Легкость обученія, въ ея истинномъ смыслѣ, заключается въ томъ, чтобъ ученики: а) *понимали*, что дѣлаютъ; нѣтъ ничего тяжелѣ выполнять работу, *цѣль* и *польза* которой намъ неизвѣстны; б) участвовали въ трудѣ съ возможною степенью *самодѣятельности*; в) сознавали полную *возможность выполнить* данную работу; если послѣдняя будетъ не по силамъ ученикамъ, то они потеряютъ энергію и увѣренность въ себѣ, что обезсиливаетъ ихъ, дѣлаетъ и работу противной; г) находились подъ вліяніемъ свѣтлаго, *яснаго настроенія*. Гдѣ угрозы и страхъ, тамъ нѣтъ уже легкости въ трудѣ, расположенія къ нему. Наконецъ, если въ дополненіе къ изложенному, учитель грамоты съумѣетъ пріучить дѣтей къ *точности* въ работахъ, къ аккуратности, къ строгой исполнительности, *такту* и классной *дисциплинѣ*, то обученіе его несомнѣнно будетъ имѣть воспитывающій характеръ. Нужно только, чтобъ учитель постоянно имѣлъ въ виду, что и уча грамотѣ можно воспитывать.

V. Кто учитъ грамотѣ?

Въ связи съ воспитательнымъ значеніемъ обученія грамотѣ стоитъ одно весьма распространенное заблужденіе, которое, впрочемъ, раздѣляется не учителями, а родителями. Именно, едва-ли не большинство послѣднихъ смотритъ на этотъ предметъ, какъ на самый *ничтожный*, преподаваніе котораго не требуетъ ни особенныхъ знаній, ни таланта, ни подготовки. «Грамотѣ можетъ

научить каждый грамотный; много-ли нужно для этого знаній?» И на этомъ основаніи берутъ для дѣтей-малютокъ перваго встрѣчнаго, подешевле; затѣмъ когда подрастаетъ ребенокъ, нанимаютъ учителя получше и подороже. Заблужденіе это весьма тяжело отзывается на бѣдныхъ малюткахъ. Извѣстно, что никогда ребенокъ не бываетъ такъ воспріимчивъ, какъ въ пору перехода отъ младенчества къ дѣтству, когда начинается ученье. Здѣсь полагаются тѣ основанія, не только въ интеллектуальномъ, но и моральномъ отношеніяхъ, которыя надолго, если не на всегда опредѣляютъ ходъ развитія ребенка. «Дешевый» учитель, во-первыхъ, не заинтересованъ дѣломъ, а во вторыхъ, и не умѣетъ вести дѣла какъ слѣдуетъ; понятно, что какова плата, таково и ученье. Ребенокъ портится съ первыхъ уже поръ; ученіе съ его мертвящей буквой, работа механическая, лишенная сознанія и интереса, недостатокъ свѣжести, возбужденія—скоро сказываются на воспріимчивой натурѣ, и все дѣло нерѣдко оканчивается отвращеніемъ къ ученью. Когда окончитъ свою работу надъ малюткой «дешевый» учитель, родители нанимаютъ «дорогаго», и когда, не смотря на всѣ усилія послѣдняго, испорченный ребенокъ не успѣваетъ, отъ уроковъ бѣгаетъ, ученья не любитъ,—учителю дѣлаетъ грубости, родители удивляются и наивно высказываютъ свое неудовольствіе: «Помилуйте, вѣдь это ни на что не похоже: платить учителю столько то и не видѣть никакихъ успѣховъ! Положимъ, у прежняго шло дѣло плохо, но вѣдь тотъ и цѣну бралъ такую, а этому платятъ какъ доктору, а толку никакого. А еще рекомендовали его, какъ «опытнаго педагога!» — Невѣжественная слѣпота. Было-бъ не гоняться, за дешевизной; — слишкомъ *дорого* она обходится. Можно думать, что съ распространеніемъ здравыхъ педагогическихъ понятій въ обществѣ это заблужденіе мало по малу устранится.

VI. Когда начинать обученіе грамотѣ?

Вотъ еще вопросъ, на который также слышатся нерѣдко самые различные отвѣты: «Какъ рано, или когда начинать учить грамотѣ?»

Руссо, какъ извѣстно, совѣтывалъ отлагать это начало до самаго поздняго дѣтства,—совѣтъ этотъ вытекалъ изъ основаній его педагогической системы; другіе, едвали не большинство, совѣтуютъ начинать обученіе грамотѣ пораньше, чтобы даромъ не терять до-

рогаго времени: ars longa, vita brevis est,—жизнь коротка, а наука безгранична. Извѣстно, что въ Германіи дѣти обязательно посѣщаютъ школу съ 6-ти лѣтъ.

У Бенеке приводятся слѣдующія возраженія противъ ранняго начала ученія: a) чтеніе имѣетъ лишь условное значеніе, само по себѣ оно не обогащаетъ человѣка новыми знаніями; но заключаетъ въ себѣ нѣчто механическое, скорѣе задерживаетъ духовное развитіе; b) Привыкнувъ начинать ученіе съ буквъ и книгъ, дѣти привыкнутъ съ раннихъ поръ смотрѣть на книги, какъ на единственные источники мудрости и науки. c) Дѣти-малютки учатся читать, прежде чѣмъ научились мыслить и говорить; отъ того большинство людей всю жизнь ни о чемъ не думаютъ и носятъ въ головѣ только то, что прочитали. d) Наконецъ изъ опыта извѣстно, что слишкомъ раннее чтеніе приводитъ къ безсмысленному чтенію, доказательствомъ чего можетъ служить отсутствіе выразительности въ чтеніи большинства не только дѣтей, но и взрослыхъ [1]).

Мы рѣшительно противъ *ранняго* обученія грамотѣ. Конечно, трудно съ точностію обозначить время, когда именно нужно начинать это ученье, — зависитъ это отъ индивидуальности ученика; но во всякомъ случаѣ не съ 6-ти лѣтъ. 8-ми-лѣтній возрастъ намъ кажется наиболѣе отвѣчающимъ для этой цѣли. Учить ребенка, который еще не достигъ способности воспринимать обученіе, значитъ насиловать природу: что добраго изъ такого ученья? Въ виду этого именно обстоятельства Гразеръ и называетъ первое ученье—первымъ дѣтскимъ мученьемъ (Die erste Kindesqual). Стараніе о томъ, чтобъ ученикъ какъ можно больше прочелъ, онъ называетъ просто маніей чтенія. (Das Viellesen — die Lesewuth der Kinder). Что толку, что ребенокъ *много* перечитаетъ, когда онъ еще не въ состояніи понять и усвоить того, что ему приходится читать. Ни одинъ врачъ не посовѣтуетъ давать твердую или мясную пищу младенцу, прежде нежели тотъ получитъ способность ее переваривать; а въ умственномъ отношеніи съ ходомъ природы не считаютъ нужнымъ соображаться! Прекрасно го-

[1]) *Бенеке*, руков. къ воспит. и обуч. Т. II, стр. 235. Самъ Бенеке противъ поздняго начала ученія; но здѣсь обѣ крайности, и слишкомъ раннее и слишкомъ позднее начало ученія, одинаково неудобны. По пословицѣ: «Medio tutissimus ibis».

ворить объ этомъ покойный кн. Одоевскій, первый изъ нашихъ педагоговъ, который пытался сообщить обученію грамотѣ здоровый, воспитывающій и образовательный характеръ [1]). «Обыкновенно думаютъ, говорить онъ, что цѣль азбуки — какъ можно скорѣе научить читать и писать. Это одно изъ самыхъ вредныхъ заблужденій, особенно въ школахъ, гдѣ иногда все обученіе ограничивается грамотностью. Если, пользуясь единственно памятью дитяти, вы научили ребенка читать прежде, нежели привели его въ состояніе *понимать* читанное, вы не только потеряли время, но и произвели явный вредъ; вы дали ложное, болезненное направленіе умственной силѣ человѣка; онъ читая или будетъ ограничиваться, какъ замѣтилъ Гоголь, процессомъ чтенія, не обращая вниманія на смыслъ читаемаго, или, что еще хуже, не привыкши понимать, онъ при чтеніи самой ясной рѣчи будетъ отрывать мысль отъ мысли, слово отъ слова, и давать имъ смыслъ произвольный, часто совершенно противоположный настоящему смыслу рѣчи. Такой неправильный складъ ума можетъ оставаться иногда на цѣлую жизнь. Посмотрите, сколько людей, которые не смотря на свою грамотность, не только не въ состояніи изъяснить своихъ мыслей на письмѣ, не только разсказать ясно видѣнное ими происшествіе (обстоятельство весьма важное, напр., въ судебныхъ процессахъ, въ повальныхъ обыскахъ и т. п.), но которые постоянно понимаютъ вкривь и вкось все читаемое, и книгу, и предписаніе начальства; которые часто, при движеніи страстей, въ самой нравственной рѣчи, въ оторванныхъ безъ смысла словахъ, находятъ подтвержденіе для своихъ порочныхъ побужденій. Какіе это люди? Тѣ, которые выучились *читать*, но *не понимать* читаемое».

Чтобъ избѣжать этого ложнаго и вреднаго направленія умственныхъ силъ ребенка, необходимо начинать ученіе только тогда, когда въ немъ достаточно развилась способность воспріятія. Правда, что способность эта проявляется многоразлично, и трудно съ

[1]) Педагогическіе труды кн. Одоевскаго у насъ мало извѣстны, но они во многихъ отношеніяхъ замѣчательны. Предлагаемое мѣсто извлечено изъ книги его «Наука до науки», отрывки изъ которой помѣщались въ «Библіотекѣ для воспитанія», изд. П. Г. Рѣдкинымъ; подъ заглавіемъ: «Опытъ о преподаваніи азбуки и другихъ предметовъ, входящихъ въ составъ начальнаго обученія». Конечно, съ нѣкоторыми его воззрѣніями нельзя теперь согласиться; но вѣдь это писалось еще въ 1845 году.

точностію указать время ея пробужденія и тотъ моментъ развитія, въ который дѣлается возможнымъ систематическое обученіе; но безъ соблюденія этого условія достигнуть *вѣрнаго* результата невозможно. Здѣсь, конечно, большую помощь можетъ оказать наглядное обученіе—«наука до науки»,—но и этою помощью нужно пользоваться осторожно. Только тотъ результатъ надеженъ, который достигается естественно, безъ нарушенія пути, которому слѣдуетъ природа. Поэтому то вполнѣ вѣрна мысль Коменскаго, что слѣдуя природѣ, мы должны сперва имѣть подготовленную натуру, а затѣмъ браться за ученье. При этомъ еще разъ повторяемъ, что обученіе грамотѣ даже съ первыхъ поръ должно быть *сознательнымъ*. Съ этою именно цѣлію, вмѣсто прежде употреблявшихся безсмысленныхъ буквъ и слогосочетаній, съ первыхъ уже уроковъ грамоты вводятся слова, имѣющія *смыслъ*. Разныя значенія данныхъ словъ представляютъ средство для умственнаго упражненія ребенка и въ тоже время разнообразятъ и придаютъ занимательность самому обученію. Но всякій, конечно, согласиться, что для этого необходима уже извѣстная степень развитости дѣтскаго смысла, которую едвали можно часто встрѣтить въ 6-лѣтнемъ ребенкѣ.

VII. Критерій метода обученія грамотѣ.

Намъ еще слѣдуетъ коснуться вопроса о *критеріи* для выбора метода обученія грамотѣ, по поводу котораго также высказываются различныя мнѣнія и о которомъ существуютъ также заблужденія. Такъ иные учители полагаютъ, что лучшая оцѣнка метода это *быстрота* и *легкость*, съ какою достигается цѣль—научить ребенка читать. О легкости мы уже сказали; остается рѣшить вопросъ: правда ли—«*чѣмъ скорѣе тѣмъ лучше?*» Отвѣтъ на него заключается уже въ предыдущихъ разсужденіяхъ. Если обученіе должно быть *естественнымъ*, слѣдовательно, не должно нарушать хода природы, то скорость здѣсь имѣетъ мѣсто въ той мѣрѣ, въ какой она естественна. Природа не торопится и не медлитъ, но все успѣваетъ сдѣлать въ свое время; она не дѣлаетъ скачковъ въ своихъ произведеніяхъ, въ ростѣ живыхъ существъ, она идетъ *медленно-спѣша* (festina lente). Сейчасъ мы показали вредъ, если грамота упредитъ естественное развитіе способности воспріятія у дѣтей; теперь скажемъ, что если въ этомъ виноватъ *способъ* обученія, то онъ плохой способъ, не педагогическій. Учителя, которые выхваляютъ «свой

способъ» обученія за его быстроту, болѣе фокусники и эквилибристы, чѣмъ педагоги: они не разумѣютъ существа дѣла. Конечно, это не значитъ, чтобы лучшій методъ былъ наиболѣе *медленнымъ*,—медленность и задержки также не свойственны природѣ, которая, по выраженію поэта, творитъ свое дѣло «безъ спѣха, безъ отдыха» (ohne Hast, ohne Rast); но это значитъ, что скорость обученія не составляетъ существа дѣла, что она должна совпадать съ ходомъ природы; въ противномъ случаѣ скорость вредна и служитъ признакомъ искусственности метода. Что толку, что ученикъ выучится бѣгло читать, когда мысль его не созрѣла до пониманія читаемаго и ребенокъ, по пословицѣ: «читаетъ книгу, а видитъ фигу», читаетъ-летаетъ, а силы (читаемаго) не знаетъ?» Не нужно упускать изъ виду тѣхъ образовательныхъ элементовъ, которые составляютъ существо грамотности, понимаемой не въ смыслѣ чисто-механическаго чтенія, но какъ разумное и вѣрное усвоеніе тѣхъ идей, для выраженія которыхъ служитъ письменная и печатная рѣчь. Методъ обученія долженъ быть *развивающимъ*, а все обученіе *воспитывающимъ*,—оба же—*согласны съ природой* и ходомъ *естественнаго* развитія дитяти,—вотъ *критерій* для оцѣнки правильнаго метода обученія грамотѣ. За скоростію же гоняются обыкновенно техники, практики, обработывающіе обученіе грамотѣ съ точки зрѣнія и интересовъ фокусника, удивляющаго публику разными диковинными продѣлками, желающіе, во что бы то ни стало, пустить въ ходъ свой методъ ради барыша. Нѣтъ спору, что звуковой, напр., методъ *скорѣе* идетъ къ цѣли, нежели буквосочетательный—и въ этомъ одно изъ его преимуществъ; но совершенно ошибочно было бы полагать существо этого метода въ скорости, а слѣдовательно, и улучшеніе его полагать только въ *ускореніи* обученія.

Вотъ что говоритъ объ этомъ Грассманъ: «Я никакъ не могу согласиться, говоритъ онъ, съ взглядомъ многихъ новыхъ писателей, по которому на обученіе чтенію и письму, (потому что оно имѣетъ цѣлію будто бы усовершенствованіе одной механической сноровки въ чтеніи),—нужно употреблять какъ можно менѣе времени, чтобы сберечь его для другихъ учебныхъ предметовъ, имѣющихъ спеціальною цѣлію умственное развитіе (какъ будто обученіе чтенію не должно и не можетъ служить этой цѣли!). Чѣмъ болѣе я убѣждаюсь что раціональное обученіе грамотѣ именно содѣйствуетъ умственному развитію дѣтей, тѣмъ усерднѣе и лучше я стараюсь

вести его; достоинство новаго способа обученія чтенію я опредѣляю не временемъ, которое употребляется на это дѣло, а способностію его къ большему или меньшему развитію духовныхъ силъ учащихся. Если только учебный курсъ и учебная метода сообразны съ существомъ самаго предмета, то я совершенно спокоенъ, когда навыкъ читать и писать пріобрѣтается сравнительно въ бо́льшое время,—лишь бы при этомъ выигрывало все то раннее умственное развитіе, которое можетъ совершаться только естественнымъ путемъ». Считаемъ достаточнымъ сказаннаго, тѣмъ болѣе что вопросъ о скорости обученія обстоятельно уже былъ изложенъ нами раньше [1]).

VIII. Необходимость букваря.

Еще вопросъ: нужны ли для обученія грамотѣ особыя книги, или нѣтъ,—не все ли равно, по чемъ бы ни выучиться, и какъ бы ни учиться, лишь бы быть грамотнымъ? Одни говорятъ *да*, другіе—*нѣтъ*, къ послѣднимъ принадлежалъ извѣстный Жакото и нашъ кн. Одоевскій. Жакото, какъ извѣстно, былъ вообще противъ всякихъ азбукъ и училъ прямо по первой попавшейся въ руки книгѣ, напр., по Телемаку Фенелона. Взглядъ этотъ отчасти совпадалъ съ универсальнымъ характеромъ его метода. Одоевскій раздѣляетъ это воззрѣніе. «По старой привычкѣ спросятъ, быть можетъ (пишетъ онъ въ «Наукѣ до науки»): какая лучшая книга для преподаванія (грамоты) первоначальнаго? отвѣчаю: первая, которая попадается вамъ подъ руки, которую вы будете умѣть примѣнить къ понятіямъ дѣтей, васъ окружающихъ, и эта книга будетъ лучшая,—будь она хоть Энциклопедія Гегеля, или Басни Крылова». Согласно такому воззрѣнію, авторъ и цѣль своей «Науки до науки» формулировалъ такъ: «научить учителя обходиться безъ ея пособія, какъ и безъ пособія всякой другой книги». Взглядъ—болѣе оригинальный, чѣмъ вѣрный. Конечно, учитель долженъ настолько овладѣть методомъ, чтобы не нуждаться въ справкахъ съ книгой, но для ученика необходимо цѣлесообразно обработанное и методически расположенное пособіе. Справедливо, что можно выучиться грамотѣ и *по всякой* книгѣ, но на сколько удобно, плодотворно и успѣшно такое обученіе—другой вопросъ. Выростаютъ

[1]) См. «Планъ и основы нар. школы» («Народная школа по идеямъ Коменскаго») главу о томъ, «*Какъ* учить въ народной школѣ» 1876 г.

хорошіе люди и безъ всякаго воспитанія (понимая его въ смыслѣ дѣйствія намѣреннаго); но кто рѣшится выводить отсюда заключеніе, что воспитаніе излишне? Правильно и методически обработанный матеріалъ не только упрощаетъ и облегчаетъ обученіе, но и дѣлаетъ возможнымъ сообщеніе ему воспитательнаго характера. Можно, конечно, идти наудачу, безъ цѣли, и случайно попасть на цѣль, но въ столь важномъ дѣлѣ, каково начальное обученіе дѣтей, едвали позволительно идти наудачу. Далѣе, если на грамотность смотрѣть какъ на механическое искусство читать, тогда пожалуй можно учиться и по Гегелю, и по Телемаку; но если процессъ чтенія предполагаетъ и разумѣніе читаемаго, то странность такого предположенія очевидна сама собой. Педагогія требуетъ, чтобы въ обученіи легкое предшествовало трудному, извѣстное—неизвѣстному; но выполненіе этого требованія возможно только въ систематически обработанномъ руководствѣ. Не только потеря времени, силъ, труда, но и совершенное устраненіе педагогической постепенности, а равно и образовательнаго характера грамоты неизбѣжны при обученіи по книгѣ безъ выбора, «какая попадется подъ руку».

IX. Значеніе метода въ обученіи грамотѣ.

Наши замѣчанія были бы не полны, еслибъ мы опустили изъ виду одно, также довольно распространенное, заблужденіе относительно значенія и сравнительнаго достоинства методовъ обученія грамотѣ. Говорятъ: «не въ методѣ сила; метода вѣрнаго, вполнѣ отвѣчающаго цѣли и пригоднаго на каждый случай обученія грамотѣ, нѣтъ и не можетъ быть; каждый методъ имѣетъ въ себѣ и хорошія и дурныя стороны; каждый методъ хорошъ и пригоденъ въ рукахъ опытнаго учителя; на оборотъ, и самый совершенный методъ въ рукахъ учителя плохаго—никуда не годится». Выводъ отсюда прямой тотъ, что о методахъ нечего хлопотать, что всѣ методы равны, а слѣдовательно нѣтъ ни плохихъ, ни хорошихъ методовъ (абсолютно), что ни одному изъ нихъ нельзя отдавать предпочтеніе и каждый учитель можетъ сказать о себѣ: «методъ—это я». Не знаемъ, съ достаточною ли ясностію и вѣрностію мы выразили разсматриваемое воззрѣніе, но представителемъ его служитъ одинъ изъ нашихъ талантливыхъ писателей, гр. Л. Н. Толстой, извѣстный впрочемъ въ педагогіи своими парадоксами,

а за нимъ и нѣкоторые изъ составителей нашихъ педагогическихъ руководствъ. Предложенное воззрѣніе первоначально было заявлено въ журналѣ «Ясная Поляна» и въ свое время было встрѣчено очень недружелюбно. Съ своей стороны, мы также не признаемъ его вѣрнымъ. Намъ кажется, что въ основѣ изложеннаго заблужденія лежитъ въ сущности вѣрная мысль, только взятая односторонне и развитая до послѣднихъ крайностей. Именно, существо изложеннаго взгляда на методъ и учителя представляетъ, намъ кажется, *идеи субъективизма* въ начальномъ обученіи. Школа есть существо субъективнѣйшее: всѣ методы въ начальной школѣ имѣютъ субъективно-педагогическій характеръ. Понятно, что учитель и его личность въ начальной школѣ составляютъ, если и не все, то очень многое; нельзя оспаривать и того, что въ рукахъ у плохаго учителя и хорошій методъ окажется неуспѣшнымъ, хотя само собою разумѣется, что при плохомъ методѣ у того же учителя дѣло совсѣмъ никуда не годится. Такимъ образомъ мысль, что учитель въ школѣ *все*, односторонне взятая, привела къ выводу, что методъ ничего не значитъ, а съ этой точки зрѣнія всѣ методы обезразличиваются, не имѣютъ самостоятельнаго значенія. Но справедливо ли въ самомъ дѣлѣ утверждать, что методъ самъ по себѣ не имѣетъ объективно ни достоинства, ни значенія? Справедливо ли обезразличивать всѣ методы, сводя все къ личности учителя?

Цѣль метода — правильное распредѣленіе учебнаго матеріала, систематическое его расположеніе, облегчающее какъ передачу, такъ и усвоеніе изучаемаго. Само собою понятно, что расположеніе это, во первыхъ, дѣло не легкое, во вторыхъ, далеко не одинаковое въ разныхъ попыткахъ сдѣлать его совершеннымъ. Только выясненіе общихъ основъ для педагогическаго метода съ одной стороны, съ другой—рядъ долгихъ опытовъ и многихъ неудачъ въ обработкѣ самаго учебнаго матеріала дали возможность, и то только въ послѣднее время, придти къ методу обученія грамотѣ, который болѣе другихъ удовлетворяетъ сказанной выше цѣли. Какія же можно представить основанія для того, чтобы отвергнуть результатъ, добытый съ такимъ трудомъ и обѣщающій столько пользы? Мы по крайней мѣрѣ ихъ не видимъ. Утверждать, что всѣ методы одинаково хороши и плохи объективно, значитъ, не только смѣшивать факты, но прямо идти противъ исторіи. Новые методы явля-

лись именно вслѣдствіе неудовлетворительности старыхъ: одни устраняли и смѣняли другіе до тѣхъ поръ, пока не были выработаны начала и основанія метода педагогическаго.

Не прихоть, не произволъ и не случайность обусловливали смѣну методовъ, — убѣдиться въ этомъ легко, довольно познакомиться съ характеромъ самыхъ методовъ. Буквенные методы уступаютъ мѣсто силлабическимъ, какъ попытѣ устранить тѣ трудности въ обученіи по первому методу, который дѣлалъ грамоту трудно-доступнымъ достояніемъ немногихъ, а самое ученье—«горькимъ». Силлабическіе методы уступаютъ звуковымъ, опять въ силу той же причины—стремленія облегчить изученія грамоты. Начала, а равно и развитіе сказанныхъ методовъ совершенно *различны*-такъ что даже соединить ихъ (разумѣется разумно) нѣтъ возможности; volens-nolens, нужно избрать что-либо одно и ему слѣдовать. Только тѣ могутъ стоять за эклектизмъ, кто не вдумывался въ дѣло, кто не понялъ существа его. Да и къ чему поведетъ эклектизмъ? Если бы у него былъ собственный и достаточный для цѣли обученія *принципъ*, тогда эклектизмъ является излишнимъ, ибо открыта была возможность создать совершенно самостоятельную и вѣрную систему обученія; если же онъ такого начала не имѣетъ, то эклектизмъ, очевидно, невозможенъ: ибо, что разумнаго можетъ заключать въ себѣ совершенно произвольное соединеніе вещей, по существу своему различныхъ? Ужели было бы шагомъ впередъ *соединеніе* взаимно себя исключающихъ и отрицающихъ способовъ буквеннаго и звуковаго? Учитель, который (вопреки здравому смыслу) рѣшился бы экспериментировать подобное соединеніе, по истинѣ, «отъ своихъ отсталъ бы, къ другимъ не приставъ», и садился бы «между двухъ стульевъ». Что въ рукахъ хорошаго учителя и плохой методъ можетъ дать успѣшные плоды, это, конечно, вѣрно; но фактъ этотъ ни въ какомъ случаѣ не можетъ служить посылкой для вывода, что, значитъ, «всѣ методы одинаковы». Если «хорошій учитель и при плохомъ методѣ достигаетъ нѣкоторыхъ результатовъ, то при «хорошемъ способѣ» обученія онъ достигъ бы ихъ вдвое больше. Конечно, практическая сила метода лежитъ въ его примѣненіи; но также несомнѣнно, что существо правильнаго метода въ значительной степени обусловливаетъ успѣхъ его примѣненія и результаты, даже независимо отъ личности учителя. Если взять учителя посредственнаго, то во всякомъ случаѣ успѣхъ обученія

имъ грамотѣ достигается скорѣе по звуковому, чѣмъ по старобуквенному способу; но не надо опускать изъ виду при этомъ еще образовательнаго значенія звуковаго способа, что придаетъ послѣднему такое достоинство, котораго буквенный способъ никогда не имѣлъ. Дѣло это, впрочемъ, само собою вполнѣ выяснится при историческомъ обозрѣніи различныхъ способовъ обученія грамотѣ, къ чему мы и переходимъ.

ИСТОРИЧЕСКІЙ ОЧЕРКЪ МЕТОДОВЪ ОБУЧЕНІЯ ГРАМОТѢ.

«Методика заключаетъ въ себѣ выводы изъ области антропологическихъ изслѣдованій, изъ сферы всеобщаго жизненнаго опыта и изъ ряда разнообразныхъ и продолжительныхъ опытовъ въ дѣлѣ обученія. Тысячи дѣятелей трудились надъ ея разработкой, она прошла длинный періодъ историческаго развитія и поэтому только на историческихъ основаніяхъ методика можетъ быть вполнѣ понимаема и развиваема далѣе. Начинать разработку ея каждый разъ снова—значитъ лить воду въ бочку Данандъ. То, что мы унаслѣдовали отъ нашихъ предковъ хорошаго, мы должны сохранять и прилагать къ дѣлу; признанное уже нецѣлесообразнымъ мы должны оставить, а чего недостаетъ, мы должны стараться пополнить» [1]).

Вопросъ объ изученіи способовъ обученія чтенію на родномъ языкѣ издавна составлялъ одну изъ живыхъ проблемъ элементарнаго обученія и попытки рѣшить ее появились весьма рано. Длинный рядъ опытовъ въ этомъ направленіи заключается способомъ *письма-чтенія* (scriptolegia), или методомъ *легографическимъ*, гдѣ письмо и чтеніе составляютъ *одинъ* неразрывный *предметъ* обученія, входя при этомъ въ тѣснѣйшую связь съ наглядньшъ обученіемъ, упражненіями въ изустной рѣчи, пѣніемъ и рисованіемъ. Но прежде нежели выработался этотъ совершеннѣйшій способъ обученія, нехитрому, по видимому, искусству грамотѣ, прошли вѣка и нужны были разнообразныя и многочисленныя условія, чтобы найти прямую вѣрную дорогу къ цѣли, къ которой идетъ наша современная школа.

Нѣтъ нужды, да едва-ли это и возможно, излагать всѣ попытки въ этомъ дѣлѣ педагоговъ; для нашей цѣли довольно будетъ изложить главнѣйшіе опыты представителей педагогіи, дававшихъ направленіе и измѣнявшихъ ходъ обученія своими трудами. При-

[1]) Dr. *Dittes,* Method. d. Volksschule, Vorworts.

томъ же хотя *пріемовъ* (Manieren) обученія грамотѣ, какъ справедливо замѣчаетъ Кэръ, есть сотни и даже тысячи; но *методовъ* обученія немного. По мнѣнію Кэра, возможны только *три* метода: *синтетическій* (слагательный), *аналитическій* (разлагательный) и *аналитико-синтетическій* (смѣшанный). Мы ничего не можемъ возразить противъ логичности подобнаго дѣленія; но на практикѣ оно представляетъ нѣкоторыя неудобства [1]). Дѣло въ томъ, что по синтетическому методу, напр., можно обучать и звуковымъ и слоговымъ, и буквосочетательнымъ способомъ; въ тоже время названіе и аналитико-синтетической методы, хотя въ извѣстной степени и можетъ быть примѣнено къ легографическому способу, но мало выражаетъ существо метода и не заключаетъ въ себѣ указанія на важнѣйшій изъ его элементовъ—*письмо*. Поэтому мы изберемъ для своего изслѣдованія нѣсколько иное дѣленіе. Именно, принявъ за основаніе фактъ, что при обученіи грамотѣ существо дѣла полагается или въ изученіи *буквъ*, или *звуковъ*, или же *слоговъ*, мы получаемъ три рода различныхъ и существенно несходныхъ между собою способовъ обученія грамотѣ, именно: *буквенный*, *слоговой* и *звуковой*. Анализируя затѣмъ процессъ обученія по каждому изъ означенныхъ способовъ, естественно приходимъ къ различенію ихъ видовъ. Именно, въ *буквенномъ* способѣ обученіе идетъ или а) путемъ *сочетанія* буквъ (синтеза) въ слоги и слова, или б) обратно, отъ *разложенія* (анализа) словъ и слоговъ на буквы; отсюда два вида буквеннаго способа: *буквосочетательный* и *букворазлагательный*. Въ *слоговомъ* способѣ обученіе идетъ также двумя путями: а) или путемъ *слогосоставленія* или б) путемъ *слогопроизношенія*, отсюда два вида способа слоговаго: *слогосоставительный* и *слогоразлагательный*. Наконецъ, такъ какъ при *звуковомъ* способѣ можно идти, или а) отъ изученія звуковъ и сложенія ихъ (синтезъ) въ разнообразныя сочетанія, или б) отъ цѣлыхъ словъ и разложенія ихъ на звуки (анализъ), или в) идти путемъ взаимнаго соединенія сложенія и разложенія звуковъ, то звуковой способъ

[1]) У другихъ авторовъ дѣленіе методовъ еще неудачнѣе. Напр. по *Штейнерту* существуютъ *три* метода обученія грамотѣ: Wort-Methode, Sillabirmethode, Elementirmethode, въ послѣднюю входятъ: Buchstabirmethode, Lautirmethode. Путаница тутъ очевидна. *Steinert*, Lehrgang für den Unterricht im Schreiblesen mit einer Geschichte der Methodik Lesens. 1871. S. 2.

является въ трехъ видахъ: *синтетическій*, *аналитическій* и *аналитико-синтетическій*; но такъ какъ въ послѣдній входятъ не только звуковой анализъ и синтезъ, но и еще многіе разнообразные и существенно важные элементы, каковы: письмо, наглядное обученіе, устная рѣчь, рисованіе, пѣніе, то правильнѣе было бы назвать его способомъ *синкритическимъ*.

И такъ различныя категоріи методовъ обученія грамотѣ исторически представляются у насъ въ такой схемѣ:

I. *Буквенные* способы (въ основѣ ихъ изученіе *буквъ* азбуки):
- а) буквосочетательный и
- б) букворазлагательный.

II. *Слоговые* способы (въ основѣ ихъ изученіе слога):
- а) слогосоставительный и
- б) слогоразлагательный.

III. *Звуковые* способы (въ основѣ ихъ—изученіе звуковъ).
- а) синтетическій,
- б) аналитическій и
- в) синкритическій.

I. БУКВЕННЫЕ СПОСОБЫ ОБУЧЕНІЯ ГРАМОТѢ.

а) Буквосочетательный способъ.

Буквосочетательный способъ принадлежитъ къ древнѣйшимъ способамъ обученія грамотѣ [1]); онъ употребляется у древнихъ Грековъ, Римлянъ и у насъ въ старое до-Петровское время.

Вотъ какъ описывается нашъ старобукварный способъ у Епифанія Славинецкаго. «Внятно требствуетъ учити: спце, первое сложи два письмена, гласное съ гласнымъ и рцы: *буки-азъ*; таже сотвори препятіе гласомъ, или отдохновеніе, и рцы слогъ *ба*; паки на два письмена совокупи, спце—*вѣди-азъ*, и паки содѣлай препинаніе гласа, тоже рцы слогъ: *ва*; спце и трепсьменное слово слогай: *слово*, *люди*, *азъ*, и отдохнувъ, рцы слогъ: *сла*; паки слагай *вѣди*, *люди*, *ю*, и отдохнувъ, рцы слогъ: *влю*. По семъ глаголи все рѣченіе купно: *славлю*, тако и прочая по сему учи» [2]). Изъ

[1]) «Das Buchstabiren ist die älteste Lesemethode. Nach ihr haben Hebräer, Griechen und Römer lesen gelernt». *Steinert*, Lehrgang fur d. Unter. im *Schreiblesen*. 1871. pg. 9. Comp. *Otto Schulz*, Paedagogische Abhandlungen. 1867. 1. Heft.

[2]) Букварное обученіе въ XVII в. *Семья и Школа* 1872 г. № 4.

этого описанія ясно видно, какъ утомителенъ, труденъ и сложенъ былъ старо-букварный способъ; имъ объясняется та медленность, съ какою встарину учились грамотѣ. Методическіе его недостатки очевидны.

Элементы чтенія суть *звукъ*, *знакъ* звука (буква) и *имя* знака названіе буквы). Въ буквосочетательномъ способѣ начинается съ того что долженствовало бы быть послѣднимъ,—съ изученія *именъ* буквъ. Учитель прежде всего употребляетъ всѣ усилія, чтобы запечатлѣть имена буквъ въ дѣтской памяти. Окончивъ эту работу, крайне тяжелую, потому что она лишена всякаго интереса и смысла,—онъ переходитъ затѣмъ къ сочетанію буквъ въ слоги, слоговъ—въ слова: при чемъ, такъ какъ ученику совершенно непонятенъ и недоступенъ смыслъ этой работы, то учитель *самъ* обыкновенно разсказываетъ урокъ впередъ, а ученикъ механически повторяетъ его за учителемъ, пока затвердитъ урокъ наизусть.

Буквосочетательный способъ обученія грамотѣ, судя по дошедшимъ до насъ свѣдѣніямъ, употреблялся у евреевъ, у грековъ и римлянъ; затѣмъ онъ господствовалъ не только въ средніе вѣка, но даже и въ новомъ мірѣ до начала XIX в., и даже теперь онъ еще не совсѣмъ изчезъ изъ практики. Въ нашихъ школахъ, гдѣ, едвали не на половину, дѣло идетъ еще по старинѣ; но и заграницей можно встрѣтить его по школамъ. Такъ Кэръ писалъ въ 1870 г. «Что буквосочетательный методъ былъ въ употребленіи до и послѣ реформаціи, это извинительно,—тогда еще не было учительскихъ семинарій; но что способъ этотъ и теперь, черезъ три столѣтія послѣ реформаціи, примѣняется въ иныхъ школахъ, при чемъ нѣкоторые учители пытаются даже защищать его (*Бушъ*, *Фирталеръ*, *Целлеръ*, *Ашенбахъ*), то это по истинѣ уже болѣе, чѣмъ непростительно» [1]). Вотъ почему, какъ ни общеизвѣстны недостатки буквенныхъ методовъ, не лишне и теперь коснуться ихъ въ нашемъ очеркѣ.

О ходѣ и постепенномъ развитіи обученія у древнихъ Грековъ сохранилось свидѣтельство у лѣтописца перваго еще столѣтія по Р. Хр. [2]). «Когда мы, пишетъ онъ, изучаемъ грамматику, то

---

[1])*Kehr*, Der deutsche Sprachunterricht etc. S. 7.

[2]) *Dionisii Halicarn.* De admiranda vi dicendi in Demosthene. Cap. LII.

заучиваемъ сперва *имена* основныхъ звуковъ, которыя мы называемъ *буквами*, потомъ усвояемъ ихъ *видъ* и *значеніе*. Когда мы это усвоимъ, то заучиваемъ *слоги* и то, что слѣдуетъ замѣтить относительно слоговъ. Когда мы усвоимъ и это, то начинаемъ изученіе *частей рѣчи*, какъ-то имена, глаголы, частицы и что о нихъ можно замѣтить, именно сокращеніе и протяженіе, родъ, число, падежъ, склоненіе и безчисленныя другія названія. Когда мы узнаемъ все это, то начинаемъ *читать* и *писать*, сперва по слогамъ и медленно, по недостатку навыка сначала, но современемъ, когда путемъ упражненія достигнемъ бѣглости, читаемъ мы безъ препятствій и совершенно легко, пробѣгая даже мысленно (про себя) всякую книгу, не думая о множествѣ правилъ, которыя предъ тѣмъ изучались».

Изъ этого описанія видно, что пріемы обученія безполезно осложнялись изученіемъ того, что собственно къ чтенію не относилось. Заучиваніе искусственныхъ названій и терминологіи изъ грамматики до чтенія, очевидно, безцѣльно; равно какъ усвоеніе сперва *имени* и *вида* буквъ, а потомъ ихъ значенія также ошибочно. Само собою понятно, что такое ученье было весьма не легко, почему учители и прибѣгали къ сторонниимъ средствамъ для возбужденія вниманія въ ученикахъ. Квинтиліанъ упоминаетъ уже о буквахъ изъ костей, которыми дѣти играли и незамѣтно усвоивали ихъ употребленіе и значеніе; а изъ одного мѣста Горація [1]) видно, что иногда учители прибѣгали въ этомъ случаѣ и къ выдачѣ дѣтямъ лакомствъ, что впослѣдствіи до нелѣпой крайности было развито Базедовымъ въ его филантропинѣ.

Филостратъ сообщаетъ, что одинъ ученый грекъ Иродъ, желая облегчить усвоеніе азбуки для своего сына, избралъ ему 24 сверстника, имена которыхъ начинались съ разныхъ буквъ греческаго алфавита; при чемъ въ играхъ эти буквы усвоялись всѣми играющими незамѣтно. Такимъ образомъ первый сверстникъ назывался *А*-гамемнонъ, второй *В*-елисарій, третій *Г*-еминъ и т. д. [2]). Для этой же цѣли писались буквари, трагедіи въ стихахъ, гдѣ и дѣйствующія лица назывались именами буквъ, слоги выпѣвались хорами и т. д.

---

[1]) *Horatii* Fl. I Sat. 16.
[2]) *Philostr.*, Vit. Soph. II.

Само собою разумѣется, что всѣ подобныя *облегченія*, ни сколько не касаясь существа самаго метода, скорѣе развлекали учащихся, чѣмъ облегчали трудъ ихъ. У насъ даже недавно нашелся искусникъ, который проектировалъ такой способъ: написать на площадяхъ деревень, на огромныхъ доскахъ, алфавиты, затѣмъ изобразить буквы на особыхъ дощечкахъ и послѣднія раздать жителямъ, съ тѣмъ чтобы тѣ приходили въ извѣстное время къ столбамъ, мѣнялись дощечками, и напоминали другъ другу свои буквы... Конечно, подобная мѣра является болѣе куріозомъ, чѣмъ дѣйствительной попыткой улучшить дѣло обученія; но были и другіе, болѣе серьозные опыты въ этомъ направленіи. Эпоха среднихъ вѣковъ ничего не принесла методикѣ начальнаго обученія. Послѣднее развивается съ его распространеніемъ въ массахъ, а въ средніе вѣка учились духовные болѣе всего, кое-чему училось рыцарство, народъ же коснѣлъ въ невѣжествѣ и для массы изученіе грамоты казалось на столько труднымъ, что письмо считалось своего рода «тайнымъ искусствомъ». Только къ исходу средневѣковой эпохи, когда поднялось значеніе и сила городскихъ сословій, вмѣстѣ съ ремеслами, бродячіе учители пѣнія и грамотности стали распространять то и другое въ массахъ. Но обученіе шло первобытнымъ способомъ, по *азамъ* и *складамъ*, съ безконечнымъ рядомъ безсмысленныхъ упражненій, крайне утомительныхъ, на что раздавались жалобы уже при Лютерѣ. Попытки *Иккельзамера* внести улучшеніе въ эту область не произвели равно никакого вліянія на ходъ обученія чтенію: складываніе по буквамъ болѣе чѣмъ два столѣтія фактически продолжало господствовать въ элементарномъ обученіи [1]).

Въ исторіи попытокъ улучшить методъ обученія грамотѣ въ эту эпоху обращаетъ на себя вниманіе одинъ школьный уставъ 1620 г. гдѣ чтеніе соединяется съ письмомъ и наглядымъ обученіемъ [2]), при чемъ обученіе чтенію начинается съ гласныхъ буквъ, какъ наиболѣе легкихъ. Но изученіе азбуки совершалось по тѣмъ же скучнымъ слогамъ старобукварнаго способа, которыми пользовались древніе.

Болѣе рѣшительное и широкое улучшеніе въ методикѣ обу-

[1]) *Dittes*, Methodik der Volksschule, S. 143.

[2]) Уставъ этотъ приведенъ у *Dittmeca*, въ его Methodik der Volksschule, S. 143—144.

ченія грамотѣ сдѣлано *Коменскимъ*, но такъ какъ его способъ принадлежитъ къ звуковому способу соединеннаго обученія чтенію и письму, то о немъ скажемъ въ своемъ мѣстѣ. Но и буквосочетаніе нашло своихъ усовершителей. Рядъ ихъ начинается съ эпохи возрожденія наукъ въ Англіи, подъ вліяніемъ реформы Бэкона. Одинъ изъ первыхъ мыслителей, обратившихъ вниманіе на эту сторону учебнаго дѣла, былъ *Локкъ*.

Джонъ Локкъ, извѣстный англійскій эмпирическій философъ, послѣдователь Бэкона, замѣчательный педагогъ своего времени, въ своемъ трудѣ «Мысли о воспитаніи» (1693 г.) изложилъ между прочимъ и свой взглядъ на способъ обученія чтенію. Трудность обученія того времени и принудительный характеръ его привели Локка къ мысли, что обученіе тогда только можетъ быть успѣшнымъ, когда оно обратится въ забаву и будетъ служить развлеченіемъ для дѣтей. «Мы, говоритъ онъ, по природѣ любимъ свободу и потому получаемъ отвращеніе ко многимъ предметамъ не почему иному, какъ только потому, что они намъ вмѣняются въ непремѣнную обязанность противъ нашей воли.» Слѣдовательно, необходимо представить дѣтямъ обученіе чтенію въ пріятномъ и занимательномъ видѣ, чтобы оно было наградою, а не наказаніемъ для ребенка.

Локкъ приводитъ въ примѣръ «португальскихъ дѣтей», которые учатся чтенію на свободѣ съ такою охотою и выучиваются такъ легко, «какъ будто это было имъ запрещено». Самый процессъ обученія, перенесенный въ область игръ, говоритъ онъ, можетъ до безконечности разнообразиться. Локкъ передаетъ примѣръ обученія грамотѣ въ такой формѣ. Дѣлаютъ игрушку въ родѣ лотерейнаго шара, или точнѣе не шаръ, а многогранникъ, на одной сторонѣ котораго наклеиваютъ A, на другой —B, на третьей—C, на 4-й—D. На первый разъ довольно четырехъ буквъ, даже двухъ, смотря по способностямъ ребенка. Буквы употребляются сперва одного шрифта—строчныя, но достаточно большаго размѣра. Игрушка поступаетъ въ собственность ребенка, который шутя и незамѣтно выучиваетъ данныя буквы. По мѣрѣ изученія послѣднихъ, на многогранникъ наклеиваютъ новыя буквы, прибавляя по одной каждый разъ, и такъ проходятъ всю азбуку.

Самъ же Локкъ организуетъ обученіе грамотѣ въ такой формѣ. Приготовляются 4 шестистороннихъ костяныхъ кубика. На сторо-

нахъ перваго кубика наклеиваются шесть *гласныхъ* буквъ, а на остальныхъ трехъ наклеиваютъ буквы *согласныя*. При обученіи кубики бросаются, какъ обыкновенныя кости; выигрываетъ тотъ, кому удается сразу выкинуть полное *слово* изъ открывшихся буквъ всѣхъ четырехъ кубиковъ.

При помощи этихъ кубиковъ Локкъ находитъ возможнымъ составить извѣстную въ Англіи игру «Королевскій дубъ», которая своимъ разнообразіемъ привлекаетъ дѣтей, а играть можно на ягоды, яблоки и т. п.

Кромѣ этихъ игръ, замѣчаетъ Локкъ, можно придумать и много другихъ игръ изъ буквъ, въ томъ же родѣ, что можетъ устроить и придумать всякій, понимающій дѣло, сообразно съ цѣлію. «Но упомянутыя 4 кости, по его мнѣнію, представляются столь удобными и полезными, что трудно найти что-либо лучше, да едвали будетъ нужно искать другое средство». Особенное вниманіе обращаетъ онъ на обычай, чтобы дѣти сами *учили другъ друга*, какъ это въ его время дѣлалось въ Португаліи и во Франціи;—въ послѣдней, по его словамъ, «дѣти всегда сами обучаютъ другъ друга съ колюбели пѣнію и танцамъ». При этомъ Локкъ совѣтуетъ, чтобы вышеприведенныя игры были совершенно чужды всякаго стѣсненія и принужденія,—иначе дѣти станутъ ненавидѣть ихъ, какъ обязательный трудъ и несносную работу. По окончаніи игръ кости прячутся, такъ чтобы дѣти не могли достать ихъ во всякое время, ибо «замѣчено, говоритъ Локкъ, что дѣти обыкновенно скоро охладѣваютъ къ тѣмъ играмъ, которыя у нихъ всегда бываютъ передъ глазами».

Обращаетъ на себя особенное вниманіе педагога то обстоятельство, что Локкъ уже не признавалъ грамотность цѣлію, но лишь средствомъ для другой высшей цѣли. «Ученіе грамотѣ, говоритъ онъ, необходимо, но только какъ *второстепенное дѣло*, подчиненное высшимъ цѣлямъ». По этому же онъ совѣтуетъ и заниматься исключительно техникой грамоты; но съ обученіемъ этому искусству рекомендуетъ соединять общеполезныя *бесѣды*, цѣль которыхъ «смягчить волю и подчинить ее дѣйствію разума»; такимъ образомъ Локкъ, впервые сообщая мягкій характеръ обученію, дѣлаетъ попытку дать ему и *воспитательное* значеніе.

Локкъ въ дѣлѣ обученія грамотѣ сдѣлалъ уже большой шагъ впередъ; методическія улучшенія въ обученіи этому искусству по

буквосочетательному способу состоятъ въ слѣдующемъ: а) прежде алфавитъ *весь* изучался *по порядку*, безъ примѣненія его къ дѣлу, теперь онъ дается постепенно, съ постояннымъ примѣненіемъ его къ дѣлу; б) слѣдуя правилу идти отъ легчайшаго, Локкъ даетъ *сперва гласныя* для изученія, какъ наиболѣе простые элементы азбуки; в) въ обученіе введено, въ видѣ игры, составленіе *словъ* изъ буквъ извѣстныхъ ученикамъ; правда, слоги еще оставались, но отдавалось предпочтеніе тому, кто успѣвалъ сложить цѣлое *слово*; г) кубики, на которыхъ изображались гласныя и согласныя буквы алфавита и которые служили для разнообразныхъ буквенныхъ сочетаній, очевидно представляли при обученіи то пособіе, которое у насъ извѣстно подъ именемъ «подвижной азбуки»; наконецъ, д) стремленіе облегчить трудъ обученія грамотѣ и сообщить ему воспитательный характеръ составляло важное пріобрѣтеніе для всей педагогіи.

Слабая сторона Локковой дидактики, конечно, заключалась въ односторонности стремленія сдѣлать обученіе игрою, забавой. Локкъ говоритъ: «Дѣтямъ ничто не должно представляться работой, или какимъ-либо серьознымъ, налагаемымъ на нихъ дѣломъ; ни умственныя, ни физическія ихъ силы не выносятъ этого». Положеніе это преувеличено и невѣрно. Трудъ долженъ быть *соразмѣренъ* силамъ,—это другое дѣло. Но если дѣтей вообще должно пріучать къ труду, если образованіе навыка и способности трудиться есть одна изъ важнѣйшихъ задачъ воспитанія, то чѣмъ раньше будетъ начато это дѣло, тѣмъ лучше. Трудъ долженъ быть *легокъ*, но не потому, чтобъ онъ былъ ничтоженъ, или не требовалъ никакого напряженія силъ, а потому, что онъ служитъ источникомъ для наслажденія,—послѣднее же состоитъ въ побѣдѣ надъ трудностями, въ сознаніи дитяти, что оно трудится и что трудъ даетъ полезные плоды. Односторонность этого воззрѣнія Локка на обученіе объясняется отчасти трудностію и грубостію современнаго ему обученія, а отчасти тѣмъ, что онъ жилъ и примѣнялъ свои воспитательныя теоріи въ высшемъ аристократическомъ кругу, гдѣ отношеніе къ труду всегда было довольно легкое.

Принципы обученія грамотѣ, поставленные Локкомъ, были приняты и развиты въ такъ называемой «филантропической школѣ», представителемъ которой въ Германіи служитъ *Базедовъ*.

Имя Базедова у насъ извѣстно болѣе другихъ; съ него обык-

новенно начинается изложеніе попытокъ улучшить буквосочетательный способъ обученія грамотѣ [1]), хотя Базедовъ собственно *новаго* сюда *ничего не внесъ* и нисколько не пошелъ дальше Локка въ методическомъ отношеніи; за то взглядъ послѣдняго на ученіе, какъ на *игру*, Базедовъ довелъ до послѣднихъ крайностей. Базедовъ извѣстенъ, какъ основатель «Филантропина» въ Дессау (1874 г.), изъ котораго вышло педагогическое возбужденіе для современнаго ему міра, не только въ Германіи, но и во всей Европѣ. Здѣсь не мѣсто разсматривать принципы этого движенія, замѣтимъ только, что въ методическомъ отношеніи оно имѣло цѣлію примѣнить къ обученію гуманныя идеи, высказанныя раньше Локкомъ и, особенно, Руссо. Задача вся состояла въ томъ, чтобы не только смягчить суровость старой школы, но и *облегчить* обученіе до послѣдней степени, сдѣлать его для дѣтей легкимъ, пріятнымъ, не требующимъ ни малѣйшаго напряженія («das Vorhandene Bittere zu überzuckern», какъ выражается самъ Базедовъ). Свой методъ обученія Базедовъ прежде всего примѣнилъ на своей дочери Эмиліи (названной такъ въ соотвѣтствіе Эмилю Руссо), о которой разсказываютъ филантрописты какъ о какомъ-то чудесномъ явленіи («Von dem Wunderkinde»), но обученіе которой потому и не можетъ имѣть значенія для насъ при изложеніи метода Базедова [2]).

Еще до основанія филантропина Базедовъ издалъ свой букварь, подъ заглавіемъ «Маленькая книжка для дѣтей всѣхъ состояній» [3]); затѣмъ онъ выразилъ свои воззрѣнія на обученіе грамотѣ въ своемъ извѣстномъ трудѣ «Elementarwerk» (изд. въ 1774 г.), и, наконецъ, уже въ 1785 г. онъ издалъ отдѣльное руководство по этому предмету, подъ громкимъ заглавіемъ «Неожиданное великое усовершенствованіе искусства обучать чтенію» [4]). Что же заключалось въ

---

[1]) См. *Паульсона*: Историч. очеркъ разныхъ методовъ обученія грамотѣ, въ ж. *Учитель* за 1862 г.

[2]) Такъ филантрописты разсказывали, что Эмилія уже на 3-мъ году могла читать и довольно раздѣльное, фразы: «d, u; s, o, l, l, s, t; i, tz, t; e, i, n, e, n; z, v, i, e, b, a, c, k; b, e, k, o, m, m, e, n.» И свободно произносила: du sollst ietzt einen Zwieback bekommen». *Kehr*, Der Deutsche Sprachunterricht etc. S. 14.

[3]) Kleines Buch für Kinder aller Stände, Leipz. 1771.

[4]) «Unerwartete grosse Verbesserung der Kunst, lesen zu lehren» 1785. Leipz.

этомъ «неожиданномъ великомъ» открытіи, въ чемъ состояло улучшеніе метода грамоты? Въ примѣненіи положенія, что «дѣти играя должны учиться чтенію» (Die Kinder müssen das Lesen *spielend* lernen», по собственному выраженію Базедова). Итакъ «новое» оказывается старымъ и при томъ ошибочнымъ. Въ чемъ же состоялъ *методъ* обученія грамотѣ Базедова?

Сообразно своему основному принципу, Базедовъ раздѣляетъ все обученіе чтенію на три ряда *игръ*:

a) «игра въ произношеніе» (Spiel der Aussprache),

b) «игра въ буквы (Das Buchstabenspiel) и

c) «игра въ слоги» (Das Buchstabirspiel), за которыми слѣдуетъ «чтеніе», тоже въ видѣ игры.

«Игра въ произношеніе» служитъ какъ бы для приготовленія учащихся къ усвоенію буквъ. Все дѣло состояло въ томъ, что родители, или учитель произносили дѣтямъ разныя *пріятныя* слова («angenehme Wörter), напр. роза, миндаль, сахаръ, груши, яблоки и т. п.; дѣти повторяли эти названія вслухъ и научались ясному, отчетливому ихъ произношенію [1]). Приправою къ этимъ упражненіямъ служили разнаго рода сладости, о которыхъ упоминалось въ рѣчи. Чтобы придать игрѣ болѣе занимательности, Базедовъ предлагаетъ принимать въ ней участіе и взрослымъ.

«Игра въ буквы» дѣлалась при помощи передвижной азбуки, на отдѣльныхъ карточкахъ, которыя раздавались дѣтямъ для ознакомленія съ буквами, на нихъ изображенными. Кто получалъ новую карточку и отгадывалъ букву, назывался счастливцемъ («Glückskind»); удача награждалась тоже разными удовольствіями—съѣсть конфекту, поиграть на чемъ нибудь и т. п.

«Игра въ склады» велась также, какъ и предъидущая, только, неизвѣстно уже для какой цѣли, изученіе складовъ располагалось по группамъ буквъ,—язычныя (игра для языка), губныя (игра для губъ) и проч. и въ этой игрѣ также должны были участвовать и

---

[1]) Выписываемъ здѣсь, для образца, нѣсколько предложеній изъ Базедова букваря, въ томъ видѣ, какъ они у него предложены:

da-sind-bil,-der-von-gu,-ten-sa-chen
ku,-chen-mit-an,-de,-rem-bro,-de;
ein-tel,-ler-mit-ro,-si,-nen-und-man,-deln;
ei,-ni,-ge-ro-si,-nen-am-sten,-gel;
ei,-ne-man,-del-in-der-chaa,-le etc.

взрослые, которые, при успѣхѣ въ игрѣ дѣтей, для поощренія ихъ, «должны были показывать видъ удивленія и радости, что дѣтямъ удается игра»; самыя упражненія должны были дѣлаться, «съ веселымъ видомъ», никакой дисциплины при этомъ не требовалось, такъ какъ она «стѣснила бы дѣтей». Собственно чтеніе шло уже по букварю; переходомъ къ нему служило составленіе и чтеніе словъ по передвижной азбукѣ.

Какъ видитъ читатель, Базедовъ собственно методическую сторону дѣла оставилъ встороне. Способъ его грамоты былъ старый буквосочетательный. Всѣ согласныя буквы у него произносились при помощи краткаго звука *е* (бе, ве и пр.), гласныя произносились по звуку ихъ,—но это произношеніе было уже извѣстно раньше и примѣнялось Локкомъ; равнымъ образомъ измѣненіе порядка алфавита и введеніе подвижныхъ буквъ не было уже новостью. Но что касается средствъ, которыми Базедовъ желалъ облегчить дѣтямъ обученіе, то непедагогичность ихъ очевидна. Желая сдѣлать обученіе грамотѣ пріятнымъ, онъ выбираетъ и «слова пріятныя», какъ будто есть какой смыслъ въ такомъ выборѣ! Всякій успѣхъ поощряется наградой: ребенку дается позволеніе что-нибудь пріятное понюхать (Etwas angenehm zu riechen), скушать кусочекъ груши или яблока (ein kleines Stück einer Birne oder eines Apfels zu essen) и т. под. Такое поощреніе, конечно, можетъ воспитать только лакомку, испорченнаго баловня, который будетъ учиться, пока его кормятъ лакомствами. Но Базедовъ не останавливается на этомъ. Въ своемъ стремленіи «усладить» («zuckersus zu machen») буквосочетательную технику, онъ проектируетъ даже при школѣ особаго пекаря (Schulbäcker), который долженъ приготовлять изъ сдобнаго тѣста весь алфавитъ, для раздачи прилежнымъ. «Что будетъ стоить это печенье? Спрашиваетъ Базедовъ. Почти ничего (Höchst wenig). Дѣти и безъ этого должны имѣть завтракъ. Нужно только подсластить нѣсколько выпекаемыя буквы и давать ихъ какъ обыкновенный завтракъ. Мы дѣлали опытъ (Wir haben die Erfahrung). Свыше четырехъ недѣль ни одинъ ребенокъ не требовалъ буквеннаго кушанья (Buchstaben-Essen) [1]).

[1]) *Basedow's* Neues Werkzeug zum lesenlehren. Leipz. 1787. S. 33. sq. Авторъ обстоятельно здѣсь высчитываетъ, во что обойдется приготовленіе лакомыхъ буквъ для одного ребенка, для цѣлаго класса и пр.

Такимъ образомъ ученики Базедова были въ собственномъ, буквальномъ смыслѣ «буквоѣды». Итакъ вотъ въ чемъ состояло «невѣроятное» усовершенствованіе методы читать: кушать буквы и, съѣдая ихъ за завтракомъ, научаться чтенію! Замѣчательно, что искусство это, явившись въ то время, когда «все новое было хорошо, а все хорошее ново», нашло себѣ немало очень ревностныхъ послѣдователей.

Объясняется это отчасти также крайнимъ нерасположеніемъ къ буквосочетательному способу, который въ это время уже былъ предметомъ самыхъ горячихъ нападокъ, хотя еще не додумались, чѣмъ замѣнить его. Насколько складываніе буквъ казалось ненавистнымъ, это можно видѣть изъ отзывовъ филантропа *Гейнике* (1778 г.), основателя перваго въ Германіи института глухонѣмыхъ. Онъ считалъ старобукварную методу «величайшимъ зломъ, нежели первородный грѣхъ» [1]). По его мнѣнію, «ни война, ни чума, ни процессы о колдовствѣ не породили столько зла, какъ это складываніе буквъ». «Изъ подобнаго рода яростныхъ нападокъ, замѣчаетъ *Диттесъ*, можно по крайней мѣрѣ вывести то заключеніе, что тогдашнее элементарное обученіе было дѣломъ мучительнымъ и притомъ часто безплоднымъ» [2]). Однако, какъ мы видѣли, существенныхъ улучшеній въ методѣ не дѣлалось, а старанія направлялись къ облегченію тяжелой работы разными внѣшними средствами, какъ это сдѣлалъ глава филантропистовъ—Базедовъ.

Песталоцци, шелъ также по старинѣ; его методъ обученія грамотѣ былъ тѣмъ же старымъ буквосочетательнымъ способомъ, который едвали можно признать даже улучшеннымъ, сравнительно съ его предшественниками. Прежде нежели показывать дѣтямъ буквы, Песталоцци находилъ полезнымъ сначала складывать съ ними множество словъ *наизустъ*; затѣмъ показывалъ онъ ученикамъ большія печатныя буквы и упражнялъ учащихся во всевозможныхъ букво-сочетаніяхъ, не обращая вниманія на то, есть или нѣтъ въ языкѣ тѣ или другія сочетанія. Такъ, напр. буквы *о*, *т*, *и*, *н* Песталоцци читалъ въ слѣдующихъ комбинаціяхъ: *нито*, *тоин*, *инто*, *онти*, *онит*, *тони*, *тино*, *тіон* и пр. Въ 1801 г. Песталоцци издалъ свое «Руководство для обученія буквосочетанію

---

[1]) *Steinert*, Lehrgnag für Unterr. im Schreiblesen. 1871. S. 12.
[2]) *Dittes*, Methodik der Volksschule, S. 147.

и чтенію»[1]), которое состояло изъ методическаго объясненія букваря. Чтобы дать понятіе объ изложеніи послѣдняго, выписываемъ дословно здѣсь нѣсколько образцовъ упражненій изъ букваря Песталоцци.

I (стр. 1).

a	ad	af	atz	d
b-ab	b-ad	sch-af	sch-atz	da-m
g-ab	l-ab	h-af	k-atz	d-ass
sch-ab	r-ad	r-af	s-atz	da-tz
st-ab	m-ad	w-af	l-atz	da-r

II (стр. 9).

achst	afft	tr-agt	ägt
l-achst	p-afft	kl-agt	tr-ägt
m-achst	g-afft	pr-agt	schl-âgt
w-achst	sch-afft	fr-agt	ägt
d-achst	r-afft	w-agt	j-agt
st-achst		agt	m-agt

III (стр. 30).

sch-lie	sch-rei	sch-wab	sch-wimm
sch-lief	sch-reib	sch-wach	sch-wimmt
sch-liefst	sch-reibt	sch-wächt	sch-wimmts
sch-liess	sch-reibst	sch-woll	sch-wing
sch-liezt	sch-reit	sch-wamm	sch-winqt

IV (стр. 37).

G-abe	abel	Tr-age	Affen
H-abe	B-abel	Kl-age	W-affen
K-abe	F-abel	Pl-age	g-affen
Kn-abe	G-abel	T-age	r-affen
W-abe	N-abel	W-age	kl-affen
Schw-abe	Schn-abel		

Такимъ образомъ идутъ упражненія до послѣдней страницы, гдѣ изображено:

D-iebe	B-ienen	N-ieren	g-iessen
L-iebe	D-ienen	Fr-ieren	n-iessen
H-iebe	M-ienen	Z-ieren	te-iessen
Tr-iebe	Sch-ienen		Schl-iessen

[1]) *Pestalozzi*, «Anweisung zum Buchstabiren-und Leselehren», 1801.

Для разнообразія этихъ въ высшей степени утомительныхъ упражненій Песталоцци даетъ образцы постепеннаго образованія словъ изъ буквъ, черезъ прибавленіе по *одной* буквѣ, при чемъ требовалось постоянно спрашивать: «какъ прочесть это!» Самъ Песталоцци приводитъ для этого въ образецъ слово *gebadet*, въ такомъ видѣ:

g			какъ прочесть это?—		отвѣтъ:	g
e	добавить:	»	»	»	»	ge
b	»	»	»	»	»	geb
a	»	»	»	»	»	geba
d	»	»	»	»	»	gebad
e	»	»	»	»	»	gebade
t	»	»	»	»	»	gebadet

По этому образцу можно тоже слово складывать и обратно въ такомъ видѣ:

t			какъ прочесть это?—		отвѣтъ:	t
e	предъ	t	»	»	»	et
d	»	et	»	»	»	det
a	»	det	»	»	»	adet
b	»	adet	»	»	»	badet
e	»	badet	»	»	»	ebadet
g	»	ebadet	»	»	»	gebadet

Изъ представленныхъ образцовъ букваря Песталоцци читатель можетъ видѣть, что этотъ знаменитый реформаторъ швейцарскихъ школъ и отецъ новой педагогіи не внесъ ничего новаго методическаго въ обученіе грамотѣ. Правда, онъ увеличилъ разнообразіе упражненій въ букво-и-слого-сочетаніи, но дѣло отъ этого выигрывало мало: старый методъ оставался непзмѣненнымъ въ своихъ основахъ. Устныя упражненія, которыя у Песталоцци служили приготовленіемъ къ чтенію, могли бы имѣть смыслъ и значеніе, еслибъ они были звуковыми, а въ буквенномъ методѣ они не достигли цѣли. Затѣмъ заслуживаетъ вниманія еще одинъ совѣтъ, который Песталоцци даетъ матерямъ, — именно, еще въ колыбели приготовлять слухъ ребенка къ ученію, для чего онъ совѣтовалъ произносить надъ ребенкомъ вслухъ и раздѣльно разные слоги, слова, вообще разнообразныя сочетанія гласныхъ и согласныхъ буквъ. Можно сомнѣваться въ педагогическомъ значеніи подобнаго пріема,—намъ кажется онъ даже просто непедагогическимъ. Въ са-

момъ дѣлѣ, что пользы, если ребенокъ слышитъ надъ собою произносимые слоги: be, ce, de...; ab, ac, ad...; bab, gab, schab, etc.? Ни смысла, ни интереса въ этихъ сочетаніяхъ нѣтъ; они скорѣе надоѣдятъ, чѣмъ понравятся ребенку. Притомъ же чья голова—даже не дѣтская — не отупѣетъ отъ громадной массы буквъ и слогосочетаній, которыя требуется пройти столь страннымъ способомъ! Вообще, въ исторіи методики обученія грамотѣ Песталоцци не играетъ никакой роли, и если имя его вносится въ историческія обозрѣнія методовъ грамоты, то больше по преданію, или изъ уваженія къ великому педагогу. Самъ Песталоцци позднѣе положительно былъ недоволенъ своимъ способомъ обученія чтенію и не разъ высказывалъ даже это своимъ ученикамъ и посѣтителямъ его заведеній [1]).

Гораздо серьезнѣе въ этомъ отношеніи была попытка Пельмана, который больше другихъ приблизился къ звуковому способу.

Пельманъ извѣстенъ, какъ практическій педагогъ. Въ 1801 г. онъ издалъ свое «Руководство къ легкому способу обучать дѣтей буквамъ, слогамъ и чтенію» [2]). Едва ли не главная его заслуга состояла въ томъ, что онъ старался сообщить развивающій характеръ обученію грамотѣ, для чего онъ ввелъ въ послѣднее упражненія въ мышленіи и катихизацію, которая до него ни кѣмъ не примѣнялась систематически въ этой области. Наконецъ, не меньшую заслугу Пельмана составляетъ и то, что онъ едвали не первый началъ соединять съ обученіемъ чтенію письмо. При обученіи чтенію Пельманъ пользовался, кромѣ разрѣзнаго алфавита, «читальной машиной» (Lesemaschiene), которой авторъ ея придавалъ особенное значеніе [3]), хотя она того и не заслуживала.

---

[1]) Это видно изъ слѣдующаго мѣста одного изъ писемъ *Тюрка*, «Du siehst, das ich keineswegs mit der Art und Weise, wie man hier das lesen lehrt, zufrieden bin. Auch Pestalozzi selbst ist's *nicht* und gibt zu, das dieser Zweig der Elementarbildung noch einer Verbesserung bedarf» *V. Turk*, Briefe aus München Kuchsee etc. Bnd. II, S. 63.

[2]). «Anweisung, Kinder auf leichte Weise zur Buchstabenkenntniss, zum Sillabiren und Lesen zu bringen».

[3]) «Die Hauptsache der Pölman'schen Methode war die Benutzung seiner Lesemaschine», говоритъ Керъ, который, впрочемъ, не одобряетъ ея, какъ по устройству, такъ и по дороговизнѣ;—она стоила 8 талеровъ, что дѣлало ее недоступной для бѣдныхъ народныхъ школъ. *Kehr*, der Deutsche Sprachunterricht. C. 23.

Все обученіе грамотѣ у Пельмана распадалось на 2 курса: первый изъ 31 ур.; второй — изъ 21 ур. Въ первый курсъ входило наглядное ознакомленіе дѣтей съ окружающими предметами, сравненіе и различеніе ихъ по признакамъ, что служило приготовленіемъ къ изученію буквъ. Послѣднія также усвоивались посредствомъ описанія и взаимнаго ихъ сравненія. Форма эта давала возможность упражнять дѣтей въ мышленіи и разговорѣ. Въ первомъ курсѣ изучались только строчныя буквы и простѣйшія ихъ сочетанія; 2-ой курсъ посвящался изученію прописныхъ буквъ и болѣе сложныхъ ихъ соединеній; въ концѣ курса читались небольшіе разсказы, пословицы, изрѣченія, служившіе также матеріаломъ для умственныхъ упражненій. Въ обученіи Пельманъ совѣтуетъ какъ можно болѣе вызывать самодѣятельность учащихся. Съ этою цѣлію всѣ уроки катихизируются, ученики постоянно должны объяснять на вопросы учителя, что и какъ дѣлается, какъ пишется буква, чѣмъ отличается одна отъ другой и пр. Съ тою же цѣлію онъ рекомендуетъ заставлять учениковъ складывать слова на «читальной машинѣ», отыскивать въ книгѣ и въ разрѣзной азбукѣ изучаемыя слова, описывать ихъ и т. п.

Постоянные вопросы и отвѣты, описанія и сравненія буквъ по ихъ частямъ, привлекая всѣхъ дѣтей къ работѣ въ классѣ, безъ сомнѣнія составляютъ хорошій пріемъ при начальномъ обученіи[1]). Правда, что въ обработкѣ Пельмана они изложены не довольно раздѣльно и отчетливо: уроки его не имѣютъ цѣлости и единства; но мы указываемъ не на уроки его, а на принципъ, которымъ дѣльный учитель можетъ воспользоваться не безъ успѣха. Къ сожалѣнію, всѣ изложенные пріемы касались только внѣшней стороны его метода, который въ существѣ дѣла представлялъ то же вѣчное букво-и-слого-сочетаніе, которому обучались дѣти и въ школахъ его предшественниковъ, такъ что Пельманъ ничего существеннаго въ методику обученія грамотѣ не внесъ. Обстоятельство это и было причиною, что, не смотря на видимыя достоинства, методъ Пельмана не привился къ школѣ и мало нашелъ себѣ послѣдователей.

---

[1]) Практическіе образцы уроковъ обученія грамотѣ по способу Пельмана, читатели могутъ найти въ вышеупомянутой статьѣ г. Паульсона, помѣщенной въ журналѣ «Учитель».

Блестящая, но неудавшаяся попытка Пельмана служила яснымъ и убѣдительнымъ доказательствомъ, что буквосочетательный способъ отжилъ свое время. Сколько ни ставь заплатъ на старое платье, оно не будетъ новымъ; сколько ни дѣлай подпорокъ къ подгнившему зданію, оно не долго простоитъ и рушится при первомъ сильномъ трясеніи. Но прежде чѣмъ изложить паденіе «стараго разшатавшагося зданія букварной учебы», мы должны еще показать судьбы другаго направленія буквеннаго метода обученія грамотѣ — аналитическаго, къ которому переходимъ далѣе.

б) Букваразлагательный способъ.

Сущность букваразлагательнаго (аналитическаго) способа состоитъ въ томъ, что, предварительно изученія буквъ, ученики дѣлаютъ разложеніе цѣлыхъ предложеній на слова, словъ — на слоги, а слоговъ — на буквы. Способъ этотъ, очевидно, прямо противоположенъ буквосочетательному (синтетическому). Пріемъ анализа, положенный въ основу разсматриваемаго способа, даетъ ему многія и весьма важныя преимущества. Въ самомъ дѣлѣ, здѣсь есть много педагогическихъ элементовъ. Вопервыхъ, процессъ обученія носитъ вполнѣ элементарный характеръ, ибо онъ идетъ отъ *извѣстнаго* къ неизвѣстному, т. е. отъ цѣлой рѣчи къ ея составнымъ частямъ и, затѣмъ, къ элементамъ печатной рѣчи. Вовторыхъ, самый анализъ рѣчи, словъ и слоговъ, совершаемый только при содѣйствіи учителя самимъ ученикомъ, вызываетъ *самодѣятельность* ученика и въ то же время вноситъ *сознательность* и *пониманіе* въ обученіе, чего не давалъ и не могъ дать ученику методъ буквосочетательный. Здѣсь и ребенокъ могъ понять, какъ образуется слово печатное изъ буквъ, а слѣдовательно, для чего нужно изучать буквы, чтобы умѣть читать; здѣсь ему легче отдѣлить звукъ отъ знака (отъ буквы), а слѣдовательно легче усвоить и процессъ чтенія. Методъ этотъ болѣе естественъ, болѣе доступенъ дѣтскому уму, и въ то же время ближе другихъ способовъ къ звуковому. Но, замѣчательно, что, не смотря на свои сравнительныя достоинства, букваразлагательный методъ мало имѣлъ послѣдователей. Такъ у насъ мы не знаемъ ни одного руководства, которое бы слѣдовало этому методу; въ Германіи изъ его выдающихся послѣдователей извѣстенъ только Оливье, которому слѣдовали Тиллихъ, Першке, Шлецъ и Гильшеръ; но вообще онъ и въ Германіи не пользо-

вался обширнымъ распространеніемъ. Быть можетъ, послѣднее обусловливалось тѣмъ, что Оливье далъ ему слишкомъ сложное примѣненіе и безъ нужды обременилъ его филологическимъ матеріаломъ, который едва ли имѣетъ и мѣсто въ начальномъ обученіи.

Фридрихъ Оливье, родомъ изъ Лазарры (во Французской Швейцаріи), принадлежалъ къ просвѣщеннѣйшимъ людямъ своего времени, и метода его доселѣ упоминается германскими педагогами съ уваженіемъ [1]). Замѣчательно, что Оливье былъ (1780) преподавателемъ въ Филантопинѣ Базедова, и въ то время, какъ послѣдній не придумалъ ничего лучшаго въ дѣлѣ обученія грамотѣ, какъ кормить дѣтей буквеннымъ печеньемъ и сластями, Оливье самостоятельно сдѣлалъ важный шагъ впередъ въ методическомъ отношеніи. Онъ исходилъ отъ мысли, что «все, что должны дѣти учить, предварительно должно быть съ ними проработано и изъяснено». Такимъ образомъ, въ основу его метода легло стремленіе сообщить обученію *сознательность*. Средствомъ для этой цѣли Оливье избралъ способъ букворазлагательный. Къ сожалѣнію, не ограничиваясь элементарной задачей обученія грамотѣ, Оливье вдался въ очень сложныя, научно-фонетическія изысканія. Главнѣйшій его трудъ: «Орѳо-эпографическое элементарное руководство» [2]), вышедшій въ 1804 г., заключаетъ въ себѣ только одну часть, посвященную собственно обученію чтенію; остальныя двѣ части заключаютъ въ себѣ научный трактатъ объ элементахъ языка. Здѣсь Оливье принимаетъ 11 гласныхъ (i, eh, öh, ü, ö, â, a, o, oh, u, e); число согласныхъ онъ возводитъ до 42 (вм. 21); всѣхъ же звуковъ въ совокупности онъ различаетъ до 400. Къ каждой гласной онъ придаетъ, спереди или сзади, слабое придыханіе, -e или ö (be, de ... ef, el etc). что также значительно осложняетъ дѣло и притомъ совершенно безъ нужды.

Самый процессъ обученія распадается у Оливье на упражненія приготовительныя и собственно обученіе грамотѣ.

---

[1]) «Die Olivier'sche Methode wird noch heute mit Ehren genannt». *Kehr*: Die Deutsche Sprachunterricht etc. S. 17.

[2]) Вотъ полное заглавіе этого замѣчательнаго труда: «Ortho-epo-graphiches Elementarwerk, od. Lehrbuch über die in jeder Sprache andwendbare Kunst, Rechtsprechen, Lesen und Rechtschreiben zu lehren.» Dessau. 1803.

Приготовительныя упражненія имѣли задачей, съ одной стороны, развить въ дѣтяхъ способность ясно и отчетливо произносить звуковые элементы устной рѣчи, а съ другой — довести учащихся до сознанія ея составныхъ частей. Упражненія эти такъ здраво педагогически поставлены были Оливье, что они могутъ и теперь имѣть примѣненіе даже къ звуковому способу.

Мы уже сказали, что букворазлагательный способъ идетъ отъ цѣлаго къ частямъ, отъ рѣчи къ ея составнымъ элементамъ (аналитически). Понятно, что прежде всего слѣдовало вполнѣ освоить дѣтей съ *цѣлымъ*, то есть, съ *рѣчью*. Для этого Оливье рекомендуетъ сообщать дѣтямъ небольшіе, интересные и вполнѣ доступные дѣтскому разумѣнію разсказы, повѣсти. Вызывая въ дѣтяхъ интересъ, они въ тоже время должны служить и матеріаломъ для приготовительныхъ упражненій. На первой ступени эти послѣднія состояли въ томъ, что разсказъ, разлагаемый на краткія, отдѣльныя предложенія, повторялся учениками, при чемъ особенное вниманіе обращалось на ясность, отчетливость и внятность *произношенія*. Такимъ образомъ ученики пріучались разлагать *цѣлую* связную рѣчь (разсказъ) на отдѣльныя *предложенія* и навыкали въ раздѣльной рѣчи. На второй ступени этихъ упражненій ученики послѣдовательно переходили отъ предложенія къ отдѣльнымъ словамъ, отъ словъ къ слогамъ и далѣе къ буквамъ. Очевидно, если бы Оливье вмѣсто *буквъ* имѣлъ въ виду изученіе *звука*, то пріемъ его былъ бы строго-аналитическимъ звуковымъ но въ это время сила буквеннаго метода была такъ велика, что Оливье остановился на полдорогѣ и только примѣнилъ къ буквенному способу тотъ пріемъ, который нынѣ блестящимъ образомъ практикуется въ звуковомъ обученіи чтенію. Тѣмъ не менѣе, это былъ уже большой шагъ впередъ. Данное предложеніе устно нѣсколько разъ повторялось, одиночно и хоромъ. Затѣмъ, при помощи учителя, дѣти различали въ предложеніи *слова*, которыя также внятно и раздѣльно произносили вслухъ. Усвоивши эту ступень упражненія, ученики устно же разлагали слово на слоги, которые также произносились въ разбивку и раздѣльно. При чемъ, не ограничиваясь разложеніемъ, учитель, заставлялъ учениковъ снова складывать разобранныя слова и доводить ихъ до полнаго навыка дѣлать сложеніе и разложеніе словъ свободно, не затрудняясь. Естественнымъ заключеніемъ этой работы было разложеніе

слоговъ на звуковые ихъ элементы, при чемъ также дѣлалось сложеніе и разложеніе слоговъ, а равно и словъ изъ послѣднихъ. На этой ступени Оливье, очевидно, до того сближался съ звуковымъ способомъ, что оставалось только изучать звукъ, какъ основной элементъ языка, какъ *звукъ*, а не *букву*. Но, вмѣсто того, Оливье впалъ здѣсь въ двойную ошибку: вопервыхъ, не ограничиваясь этой ступенью (какъ бы слѣдовало), онъ вдавался съ дѣтьми въ такія научныя, фонетическія *тонкости*, которыя окончательно затрудняли дѣтей; а съ другой стороны, при дальнѣйшемъ изученіи звуковъ, онъ уже давалъ ихъ дѣтямъ, какъ *буквы*, да еще въ алфавитномъ порядкѣ. Желая изъяснить происхожденіе (генезисъ) каждаго звука, Оливье прибѣгалъ къ физіологическимъ подробностямъ его образованія, при помощи различныхъ органовъ рѣчи, при чемъ старался заставить учениковъ провѣрять свои объясненія на опытѣ. Такъ, гласные звуки онъ выводилъ изъ различнаго расширенія рта, при произношеніи ихъ, и распредѣлялъ ихъ въ порядкѣ уменьшенія величины угла, образуемаго ртомъ при стремленіи воздуха изъ голосовой щели, во время произношенія гласныхъ [1]). Хотя всѣ эти объясненія давались съ цѣлію сообщить познаніямъ дѣтей не только точность и отчетливость, но даже наглядность [2]), тѣмъ не менѣе, ихъ нельзя признать умѣстными вообще въ начальномъ обученіи, а особенно въ упражненіяхъ приготовительныхъ [3]).

Послѣ усвоенія дѣтьми звуковаго матеріала въ приготовительныхъ упражненіяхъ, начиналось собственно обученіе чтенію. Здѣсь Оливье идетъ уже старымъ путемъ, избитой тропой своихъ предшественниковъ,—онъ примѣняетъ синтетическій способъ буквосочетанія.

Ученикамъ давались передвижныя буквы, письменнаго и печатнаго шрифта; затѣмъ, всѣ буквы приводились въ алфавитный порядокъ, при чемъ согласныя буквы произносились при помощи

---

[1]) Этотъ порядокъ располагался между крайними звуками: *а*, требующимъ наибольшаго расширенія рта, и *у* — производимаго наименьшимъ расширеніемъ рта.

[2]) «Die Buchstaben sind ihm ein Gegestand des *Anschauens*». *Kehr*.

[3]) Нимейеръ, въ своемъ трудѣ Grundzätzen der Erziehung und des Unterrichtes (1832) пишетъ объ Оливье: «Der Gang ist zu langsam, zu schwerfällig, für die meisten Lehrer zu Schwerig».

краткаго звука ё, который приставлялся то спереди, то сзади буквы; далѣе тѣже буквы изучались по особымъ таблицамъ (Lesetafeln), снабженнымъ гравюрами (Kupferbildchen). Картинки, помѣщенныя на таблицахъ, служили для наглядности обученія и конкретности въ запоминаніи буквъ. Такъ, у него при изученіи буквы *б* на таблицахъ былъ нарисованъ голубь, съ подписью, при чемъ изучаемая буква нарочито отличалась краснымъ цвѣтомъ, такъ что рѣзко выдавалась изъ среды другихъ буквъ. (Прочитывая названія подъ картинками, ученикъ усвоялъ и букву, которая составляла всегда окончаніе прочитаннаго слова (Ta*ub*; Tu*lp*, Ro*s*, Kir*sch* etc.). Для возбужденія самодѣятельности учащихся требовалось, чтобъ учитель произносилъ только первые слоги, а послѣднюю букву изучаемаго названія называли сами ученики. Пріемъ этотъ, очевидно, употреблялся, какъ мнемоническое средство: Оливье полагалъ, что если изучаемый звукъ соединится въ воспріятіи съ извѣстною картинкой, то воспоминаніе о картинкѣ вызоветъ воспоминаніе и о буквѣ и на оборотъ. Притомъ же, благодаря картинкѣ, изучаемая буква запоминается не только прочнѣе, но и легче.

Когда дѣти научатся бойко и твердо читать буквы, а затѣмъ— и слоги по таблицамъ, Оливье даетъ ученикамъ книжки, содержаніе которыхъ составляютъ, уже слышанные ими, разсказы, и потому оно совершенно дѣтямъ извѣстно. Въ процессѣ дальнѣйшаго навыка въ чтеніи, прибавляемое прежде къ согласнымъ краткое ё мало по малу исчезаетъ; впрочемъ, это дѣлалось при участіи учителя, который помогалъ дѣтямъ собственнымъ примѣромъ, показывая, какъ можно обходиться и безъ этого звука при чтеніи.

Способъ Оливье равнодушно былъ встрѣченъ его современниками, вызвалъ себѣ мало сочувствія. Причинъ этого обстоятельства можно указать нѣсколько. Вопервыхъ, еще сильна была старая рутина, которою многіе дорожили, особенно подъ обаятельнымъ вліяніемъ такихъ авторитетовъ, какъ Базедовъ; многіе поэтому недовѣрчиво и даже враждебно отнеслись къ нововведенію Оливье. Во вторыхъ, какъ уже выше было указано, научный характеръ нѣкоторыхъ пріемовъ дѣлалъ ихъ непримѣнимыми въ школѣ. Наконецъ, не малымъ препятствіемъ для распространенія трудовъ Оливье была дороговизна его изданій [1]). Конечно, для насъ способъ Оливье имѣетъ лишь чисто-историческое значеніе.

[1]) Вотъ разсчетъ стоимости изданій Оливье: «Ortho-epo-graphisches

Цельнеръ и Пельманъ [1]) выступили противъ метода Оливье; но Тиллихъ и его единомышленники, напротивъ, рекомендовали его, какъ остроумнѣйшій изъ методовъ грамотности. Споръ, впрочемъ, шелъ въ высшихъ сферахъ (in den höheren Regionen); между тѣмъ, въ народной школѣ по прежнему господствовало почти безраздѣльно буквосочетаніе, безконечныя упражненія въ слогахъ и пр. Большинство такъ свыклось съ старинной и рутинной, что не допускало и мысли о замѣнѣ букварной учебы чѣмъ либо новымъ, свѣжимъ и живымъ. Хотѣли улучшить дѣло перестановкой буквослобленія, но буквъ не хотѣли коснуться. Даже такой заслуженный реформаторъ австрійскихъ школъ, какъ Фельбигеръ, впослѣдствіи оказавшій важное вліяніе и на наше училищевѣдѣніе, пытался найти спасеніе въ томъ, чтобы буквы алфавита a, b, c, d, etc. читались не по порядку, а *на оборотъ*! (Suchte das Heil darin, das er die Buchstaben des ABC's *rückwärts* lesen liess) [2]). Но часъ смерти букварной учебы пробилъ, дни и часы ея уже были сосчитаны. Вредъ и безсмысліе старой методы были слишкомъ очевидны, чтобы можно было ихъ не замѣчать далѣе. Явились самыя рѣзкія и ѣдкія нападки на «буквосочетательное мученіе»; многіе изъ нихъ были написаны въ стихахъ и читались современниками съ живымъ интересомъ; мало по малу общественное мнѣніе стало рѣшительно противъ старой системы ученія, противъ отжившей методы обученія чтенію. Достопочтенный Гейнике, основатель перваго въ Германіи института для глухонѣмыхъ (въ Лейпцигѣ), съ особенною силою нападалъ на старый способъ обученія грамотѣ [3]), при чемъ, по отзыву Кера, въ своихъ сужденіяхъ былъ такъ рѣзокъ, какъ только это возможно для нѣмца («so grob, als es ein

---

Elementarwerk, oder «Lesebuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunst Rechtsprechen, Lesen und Rechtschreiben zu lehren». 1804. 3 Th.— 6 Thaler. «Drei Kupfertafeln»—2 Thal. «Grosse Buchstabentabellen», Buchstabentabulatur—$^2/_3$ Thal. «Elementarbuch» kl. ed. 20 gr. gros. ed. $1^1/_2$ Thaler. «Und diese Bücher sollten sich die Volksschullehrer kaufen, die wohl Pferdearbeit, aber nur Zeisigfutter hatten!». Справедливо замѣчаетъ Керъ.

[1]) Cp. Gutsmuth's Päd. Bibliothek im Jahrgang 1803.

[2]) F. Jacoby, Leseunterricht, S. 31.

[3]) *Heinicke*, Ueber die Lesekunst und Begriffentwickelung in der Christenheit. 1786.

Deutscher nur sein kann»); онъ раскрывалъ его неудовлетворительность, противоестественность, безсмысліе, отупляющее вліяніе на дѣтей, мучительность, вредъ и пр. [1]). Горячія обличенія Гейнике, хотя и страдающія недостаткомъ сдержанности съ одной стороны, съ другой—недостаткомъ солидной и всесторонней критики, тѣмъ не менѣе принесли свою долю пользы. Вѣра въ непогрѣшимость стараго способа была уже навсегда подорвана: волей-неволей приходилось искать другой путь,—старый уже слишкомъ оказался плохъ. Въ тоже время и неудача такихъ блестящихъ попытокъ, какъ Оливье, Пельмана въ этомъ методѣ показывали, что никакія надстройки и пристройки къ падающему зданію, отжившему свой вѣкъ и подгнившему въ основаніяхъ, не помогутъ: нужно и пора была начинать закладку новаго зданія, на новыхъ основахъ, изъ свѣжаго и прочнаго матеріала. Но путь исторіи рѣдко бываетъ прямъ. Прежде чѣмъ развилась и окрѣпла метода звуковая, не мало опытовъ было потрачено на полумѣры, на такъ называемые способы силлабическіе, къ изложенію которыхъ мы обратимся далѣе. Теперь хотя и есть еще защитники—послѣдніе Могикане стараго буквеннаго способа учить грамотѣ,—но, тѣмъ не менѣе, его пѣсня спѣта; только невѣдѣніе или упорство въ старинѣ стоятъ еще за него; но онъ видимо вытѣсняется изъ школъ, уступая мѣсто другому способу, педагогическому. Нужно покончить съ нимъ разъ на всегда, а для этого свести съ нимъ всѣ счеты,—вотъ почему мы считаемъ неизлишнимъ представить здѣсь кратко всю антипедагогичность и недостатки этого метода.

1) *Трудность* этого способа для воспріятія дѣтей; *непослѣдовательность* въ переходѣ отъ изученія буквъ къ сочетанію ихъ

---

[1]) См. *Leipziger Blätter*, (Bnd. 1867). Вотъ для образца нѣкоторыя изъ его сужденій. «Die Buchstabirmethode, восклицаетъ онъ, ist ein grösseres Vorurtheil, als das Hexen-und Ketzerverbrennen, je ein grösseres Verbrechen, als die Folter und alle Unmenschlichkeiten zusammengenommen». «Denn, продолжаетъ онъ далѣе, sie verstösst gegen allen natürlichen und geoffenbarten Gesetze, sie erzeugt Stupidität, Laster, Krankheiten, ja sogar den Tod. Es ist Kindesqual und Kindesmord, langsamer, aber sicherer Kindesmord». «Онъ нападаетъ и на буквосочетающихъ» учителей своего времени, которые «aus Em-en-es-ze-ha Mensch machen und durch ihr Abderitisches (извѣстно, что Абдера славилась глупостію) Dideldumdei und durch ihr schädliches und wahrhaft schändliches Tonhaspeln die Kinder um Zeit, Verstand und Gesundheit bringen».

въ слоги и слова. 2) Безполезная *трата силъ* и времени на изученіе того, что въ чтеніи совсѣмъ не имѣетъ никакого примѣненія (названія буквъ, иногда даже и не напоминающія самый звукъ, напр. *ять*). 3) *Механическій* характеръ обученія по этому способу, а отсюда и *отупляющее* его дѣйствіе на душу ребенка. Ученикъ безчисленное множество разъ долженъ повторять одно и тоже совершенно не понимая, что и для чего онъ дѣлаетъ, изъ-за чего мучится. Самая память механизируется при этомъ, въ ученикѣ вырабатывается навыкъ учить, не думая о томъ, что учишь. Напрасно стараются «объяснять» ученику, что напр., де-о-ме-еръ значитъ домъ, слухъ ему говоритъ иное (*деомеръ*) и поневолѣ ему приходится брать памятью («на зубокъ») не только всю азбуку, но и безчисленное множество складовъ: работа поистинѣ убійственная. 4) *Медленность* обученія по буквеннымъ способамъ также составляетъ ихъ важный недостатокъ. Хотя мы и не признаемъ скорости существеннымъ качествомъ наилучшаго метода, но излишнюю потерю времени при обученіи нельзя не признать непроизводительною. Если звуковой способъ, дѣйствуя развивающимъ образомъ на ученика, даетъ ему въ недѣли и мѣсяцы то, надъ чѣмъ по старой методѣ, и притомъ отупляющей, проводились многіе годы, то невыгоды послѣдней и въ этомъ отношеніи очевидны, и ихъ нельзя не принять въ соображеніе [1]). 5) Убійственная *скука* и *отвращеніе*,

[1]) Замѣчателенъ въ этомъ отношеніи историческій фактъ, свидѣтельствующій о томъ, съ какими трудностями и потерею времени достигалось чтеніе по букв. методѣ: народныя школы въ XVI ст. дѣлились обыкновенно на *три* отдѣленія, въ которыхъ ученики по году изучали въ 1-мъ отд. буквы, во 2-мъ слоги, а въ 3-мъ отдѣл. собственно чтеніе.

Въ *Русской Старинѣ* (1875 г. Май) напечатанъ довольно любопытный разсказъ о томъ, какъ учились встарину (1780 г.) «ставленники» и какъ туго давалась грамота по старобукварному способу. Когда ставленникъ явился на экзаменъ, то оказался совершеннымъ невѣждою. Президентъ объясняетъ, что «въ чтеніи (Ѳома-ставленникъ) очень не искусенъ за часословъ не знаетъ какъ приняться; глядитъ на *добро-еръ*, а вретъ *земля-азъ-за;* не можетъ распознать *мыслете-еръ* въ глаза». На это Ѳома отвѣчаетъ, что онъ много трудился, и не его вина, что грамота ему не далась:

«Напрасно такъ меня изволите конфузить,
Читать то я, сударь, учился *6 годовъ*
И столько полагалъ на оное *трудовъ*,
Что съ азбукой сидѣлъ нерѣдко по три почи,

которыя испытывали учащіеся по старому методу, были непзбѣжными послѣдствіями его механическаго характера. Однообразное, мертвящее и мучительное заучиваніе буквъ и слоговъ безъ смысла не только не давали никакого возбужденія для силъ и способностей ребенка, для его самодѣятельности и разумѣнія; но положительно все это убивали. Ученикъ становился автоматомъ и понятно, что онъ скучалъ, ученье ему надоѣдало, становилось ему противно, онъ его бѣгалъ. Естественнымъ послѣдствіемъ и спутникомъ такого ученья являются разныя репрессивныя мѣры, взысканія и наказанія, неразлучныя съ старымъ обученіемъ и произведшія пословицу: *корень ученія горекъ*. 6) Къ недостаткамъ этого способа слѣдуетъ отнести и тотъ фактъ, что большинство учившихся по буквосочетательному способу, особенно въ тѣхъ случаяхъ, гдѣ начальное обученіе и заканчиваетъ все образованіе ученика (какъ въ школѣ народной), никогда не могли достигнуть *плавнаго*, *яснаго* и *разумнаго чтенія* со смысломъ. Такъ называемое, пономарское чтеніе церковное много обязано своимъ существованіемъ этому способу. Наконецъ, сюда относится и тотъ фактъ, что этотъ методъ удерживался не на разумныхъ основаніяхъ,—ибо онъ отнюдь не выдерживаетъ педагогической критики, но единственно на преданіи и обычаѣ старины [1]).

Твердилъ *буки-изъ-ба* изъ всей зѣвая мочи,
Домой не приходилъ *часовъ по десяти*,
И все *корпѣлъ*, сидя въ учительской клѣти.

[1]) Нынѣ сужденія о букварной методѣ сходятся въ общемъ ея осужденіи. Такъ, *Куртманъ* въ своемъ «Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichtes» называетъ ее «eine Reiche vernunftwidriger Gewonheiten. *Штейнертъ* говоритъ: «Sie ist unbrauchbar für den Anfang im Lesen» (S. 10). Нападки на эту методу начались рано. Вотъ какъ осмѣивалъ ее *Nachsinner* въ XVIII ст. въ стихахъ.

«Mein Leser denke doch, wie lehrt und lernt man lesen?
Wenn man *hoch* lesen will, spricht man *ha*, *o*, *ce*, *cha*.
Dann kommt das Wort hernach, wenn's erst konfus gewesen.
Man tonet zweimal *ha*, und ist doch hier kein *a*.
Warum nicht lieber *ho* anstatt *ha*, *o* gesprochen?
Und dann den schwachen Ton des stummen beigefügt?
So forderts die Natur, sonst nagt man harte knochen
Und macht, dass klein und gross an Schulden Ekel kriegt».

II. Силлабическіе способы обученія грамотѣ.

Силлабическій [1]) способъ обученія грамотѣ составляетъ какъ-бы промежуточную, переходную ступень отъ буквеннаго метода къ звуковому. Составленіе и чтеніе слоговъ, какъ извѣстно, входило и въ буквенный методъ; но оно соединено было съ такими трудностями, совершалось такъ медленно, что дѣти добивались его съ превеликимъ трудомъ [2]). Эти-то трудности и послужили поводомъ къ тому, чтобы выдѣлить «слогованье» въ особый методъ, отдѣливъ его отъ заучиванія отдѣльныхъ буквъ. Но это выдѣленіе было совершенно искусственно. Слоги всегда составляли переходъ отъ чтенія буквъ къ прочтенію словъ. Не составляя собою цѣлыхъ *словъ* (кромѣ немногихъ односложныхъ сочетаній), слоги въ тоже время и не суть первичные элементы устной и письменной рѣчи; на нихъ нельзя остановиться, ибо они *разлагаемы*, сложны. Вотъ причина, почему силлабическіе способы никогда не имѣли обширнаго примѣненія и не могли сохранить своей самостоятельности, но примыкали то къ буквосочетательному, то къ звуковому способамъ. Съ своей стороны, мы усвояемъ силлабическимъ способамъ лишь историческое значеніе, а потому и не будемъ на нихъ останавливаться продолжительно. Для нашей цѣли будетъ достаточно изложить существо сихъ методовъ и тѣ основанія, на которыя они опираются.

а) Способъ обученія грамотѣ слого-составительный.

Названіе этого метода показываетъ, что въ немъ за основной элементъ чтенія принимаются *слоги*, которые *составляются* изъ буквъ; изъ слоговъ же далѣе *составляются* слова. При обученіи по этому способу обыкновенно даются сперва гласныя, называемыя по звуку ихъ (а, е, о, и, у и пр.); затѣмъ, когда гласныя достаточно усвоены, къ нимъ прибавляются согласныя, которыя изучаются, обыкновенно, по буквенному способу; затѣмъ когда буквы всѣ достаточно усвоены, учитель заставляетъ читать слоги прямо, не складывая ихъ отдѣльно (бе-а=ба и пр., но прямо—*ба*, *ва* и

---

[1]) Названіе это взято съ греческаго συλλαβή, что значитъ слогъ, отсюда латинское syllaba.

[2]) Объ этихъ трудностяхъ подробно сказано въ упомянутой выше ст. Паульсона.

т. п.). Очень естественно, что ученикъ *самъ не можетъ* догадаться, какъ произнесть тотъ или другой слогъ; но по силѣ метода онъ долженъ повторять произношеніе слоговъ за учителемъ до тѣхъ поръ, пока не затвердитъ произношенія ихъ твердо наизусть, такъ что при встрѣчѣ, напр. слоговъ *ба-ба*, онъ ихъ произноситъ по памяти, даже не сознавая, какъ это произношеніе слоговъ образуется и отъ чего зависитъ. Ученикъ видѣлъ только, что если приставить къ *а—б*, то читается *аб*; если приставить *д*, то читается *ад* и т. под., а почему такъ читается—могъ указать развѣ на учителя, который такъ учитъ читать. Понятно, что ученику оставалось все брать памятью.

Употребленіе силлабическаго способа было извѣстно давно. Квинтиліанъ передаетъ, что силлабическій способъ былъ въ употребленіи у Римлянъ, при чемъ дѣти заучивали *прямо цѣлые слоги*, избѣгая буквосочетанія; но въ тоже время учащіеся должны были сперва пройти азбуку всю по порядку [1]). Затѣмъ въ началѣ XVIII в. нѣкто *Цейдлеръ* (въ 1700 г.) издалъ руководство для него подъ заглавіемъ: «Ново-усовершенствованный полный букварь, какъ ключъ къ искусству чтенія» [2]). Цейдлеръ увѣрялъ, что «всякій человѣкъ, молодой-ли, старый, лишь бы зналъ онъ буквы, по его способу легко, свободно и въ краткій срокъ, можетъ читать, безъ всякаго столь скучнаго и затруднительнаго складыванія слоговъ». Цейдлеръ не много имѣлъ послѣдователей и трудъ его прошелъ почти не замѣченнымъ. Другую попытку въ этомъ же направленіи сдѣлалъ *Рудольфъ* (1798), который помѣстилъ въ «Allgemeine Revision des Gesammten Schul- und Erziehungswesens» (№ 9)—Кампе изложеніе силлабическаго способа. Вотъ ходъ обученія, имъ предложенный по методѣ слогосочетанія.

a) Ребенку сообщается названіе *гласныхъ a, e, i, o, u*, и вспомогательныхъ (двугласныхъ) ä, ö, ü.

b) *согласныя* не называются. Ученикъ долженъ знать только, какое они имѣютъ значеніе при гласныхъ; впослѣдствіи онъ самъ съумѣетъ отвлечь ихъ названія, заучивать же послѣднія отдѣльно

---

[1]) *Otto Schulz*, Pädag. Abth. Th. I. S. 159. 1867.

[2]) «Neu verbessertes vollkommenes Abcbuch als Schlüssel zur Lesekunst 2 Tl. Halle ср. *Guts Muts*, Pädag. Biblioth. V Jahrg. 1 Heft S. Z. II. Цейдлеръ особенно сильно возставалъ противъ буквосочетательной методы, которую онъ характеризовалъ эпитетами: *albern, unnütz, etc.*

не только безполезно, но положительно вредно для ученика, ибо задерживаетъ успѣхъ обученія.

с) Такимъ образомъ послѣ гласныхъ слѣдуетъ изучать *слоги ba, be, bi, bo, bu* etc., затѣмъ слоги *ab, eb, ib, ob, ub* etc., далѣе слоги *bad, dab* и т. п., состоящіе изъ одной гласной въ срединѣ и двухъ согласныхъ. Такимъ путемъ, съ возможною постепенностью, слѣдуетъ доходить до сложныхъ слоговъ. Послѣ слоговъ идетъ чтеніе [1]). Какъ видитъ читатель, методъ этотъ мало имѣетъ правъ на самостоятельность, — онъ скорѣе дополнительный и облегчающій *пріемъ* обученія по буквенному способу. Но выгодъ этотъ пріемъ представляетъ мало. Хотя онъ дѣйствительно сокращаетъ работу, но за то вноситъ въ обученіе механизмъ, слишкомъ исключительно опирается на память и привычку, слѣдовательно, мало заключаетъ въ себѣ образовательныхъ элементовъ и — ничего развивающаго.

Но этотъ способъ окончательно механизируется при другой его формѣ слого-произношенія, когда учитель не считаетъ нужнымъ напередъ сообщать ученику ни гласныхъ, ни согласныхъ, но прямо даетъ ему слоги для чтенія, пока ученикъ не свыкнется и не затвердитъ ихъ на память. Понятно, что при этомъ ученикъ остается совершенно пассивнымъ подражателемъ того, что дѣлаетъ учитель. Буквы согласныя здѣсь являются отдѣльно непроизносимыми (нѣмыми) и ученикъ уже совершенно не разумѣетъ, какъ изъ того, что *непроизносимо* само по себѣ, образуется нѣчто произносимое, въ соединеніи съ другимъ *непроизносимымъ*? Понятно также, что при этомъ пріемѣ главную роль играетъ «проказываніе» учителя (Vorsprechen), безъ котораго не мыслимъ ни одинъ шагъ впередъ. Насколько такая метода можетъ имѣть развивающее вліяніе на ученика,—излишне и говорить.

б) Способъ обученія грамотѣ слого-разлагательный.

Въ этомъ способѣ также основу обученія составляетъ *слогъ*, но путь къ нему иной. Въ предыдущихъ способахъ слогъ *составлялся* и затѣмъ *произносился* ученикомъ; а здѣсь слогъ *выдѣляется* изъ данныхъ словъ, черезъ *разложеніе* послѣднихъ. Способъ этотъ сближается съ аналитическимъ звуковымъ (какъ и способъ Оливье),

[1]) Dr. *Dittes*, Method. der Volksschule, S. 147.

но это сближеніе — только въ формѣ метода; силлабическій способъ не идетъ дальше *слога*, который признается основнымъ элементомъ рѣчи, тогда какъ звуковой аналитическій идетъ дальше и разлагаетъ самый слогъ на первичные его элементы — звуки. Представителемъ *слого-разлагательнаго* способа является *Гедике*, бывшій директоръ Берлинской гимназіи, изложившій свой методъ въ сочиненіи: «Дѣтская книга для перваго упражненія въ чтеніи безъ азбуки и буквъ [1]). Гедике обратилъ особенное вниманіе на механическій характеръ старыхъ способовъ обученія грамотѣ, которые, налегая на память, на привычку, совершенно оставляли встороне развитіе умственныхъ силъ учащихся, даже болѣе, препятствовали свободному ихъ развитію. Гедике ясно видѣлъ, что начиная съ буквъ, съ разнаго рода слоговъ, лишенныхъ всякаго смысла, нечего и разсчитывать на возбужденіе въ ребенкѣ любознательности. «Неужели такъ трудно понять, пишетъ онъ во введеніи къ своему труду, что путь природы идетъ не отъ буквъ къ именамъ, и не отъ именъ къ предметамъ, но наоборотъ, отъ предметовъ къ именамъ и словамъ, а отъ послѣднихъ уже къ буквамъ!» Самый способъ обученія грамотѣ по Гедике шелъ въ такомъ порядкѣ. Выбравъ необходимое число употребительнѣйшихъ словъ, Гедике располагалъ ихъ въ извѣстномъ порядкѣ, послѣдовательно, на основаніи сходства ихъ въ буквахъ и звукахъ, и сходное отъ несходнаго отличалъ посредствомъ величины и цвѣта буквъ. Затѣмъ онъ произносилъ рядъ такихъ словъ и даже цѣлыя небольшія предложенія, громко и внятно, а ученикъ повторялъ за нимъ до тѣхъ поръ, пока не замѣчалъ сходства повторяющихся извѣстныхъ знаковъ и не научался, съ большимъ или меньшимъ сознаніемъ, отличать ихъ въ составѣ цѣлаго слова. Такимъ образомъ ходъ обученія грамотѣ по Гедике состоялъ въ томъ, что сперва давались цѣлыя фразы, предложенія и слова, разумѣется, доступныя по своему содержанію для учащагося; затѣмъ этотъ матеріалъ *разлагался* на слоги, при указанномъ пособіи въ начертаніи буквъ.

Въ методѣ этомъ есть смыслъ. Вопервыхъ, онъ идетъ отъ извѣстнаго къ неизвѣстному; далѣе онъ опирается на самостоя-

[1]) «Das Kinderbuch, zur ersten Uebung im Lesen ohne Abc und Buchstaben». Berl. 1791.

тельную работу ученика, которому учитель лишь помогаетъ. Но въ тоже время нельзя не отмѣтить и его очевидно слабой стороны: весь способъ основанъ на рефлексіи, на отвлеченіи, а извѣстно, что въ дѣтяхъ способность отвлеченнаго мышленія всего менѣе развита. Такимъ образомъ, сколько предыдущіе силлабическіе способы страдаютъ механизмомъ, безконечно-утомительнымъ однообразіемъ, исключительною работой памяти, столько способъ Гедике слогоразлагательный превышаетъ силы дитяти и является не по силамъ для ребенка, который только начинаетъ еще пріобрѣтать интеллектуальные навыки. «Vor-und Nachsprechen» и здѣсь неизбѣжны, такъ какъ предоставленный самъ себѣ ученикъ, конечно, не въ силахъ будетъ одолѣть заданную ему работу, превышающую его дѣтскія силы.

Такимъ образомъ, оба разсмотрѣнные вида силлабической методы страдаютъ важными недостатками. Недостатки слого-составительнаго способа состоятъ въ томъ, что а) все обученіе въ немъ становится исключительно дѣломъ памяти, при чемъ усвоеніе учебнаго матеріала механизируется до послѣдней степени; б) что ученикъ обязанъ выполнять работу, смыслъ которой ему непонятенъ, слѣдов., совершенно безсознательно; с) что знанія ученика поэтому никогда не могутъ быть ни тверды, ни ясны и отчетливы, ибо слоги для него представляются какими то гіероглифами, не заключающими въ себѣ ничего опредѣленнаго (непроизносимое отдѣльно дѣлается произносимымъ при сложеніи съ другимъ не произносимымъ знакомъ). Наконецъ, не слѣдуетъ опускать и того, что слогосоставительный способъ слишкомъ сложенъ и труденъ, такъ какъ для полнаго обладанія чтеніемъ по этому способу потребно изучить или, лучше, затвердить громадную массу разнообразныхъ соединеній, какія возможны при сочетаніи гласныхъ съ согласными. Способъ же Гедике, какъ уже замѣчено, не по силамъ ребенку.

III. Звуковые способы обученія грамотѣ.

„Подобаетъ коеждо писмя глаголати, яко оно гласъ свой творитъ, и якоже гласъ его есть, сице и звати, тое по гласу его".

Русскій Букварь XVII вѣка.

Звуковой способъ обученія грамотѣ пользуется столь обширнымъ распространеніемъ не только за границею (гдѣ онъ уступаетъ мѣсто письмочтенію), но и у насъ, что онъ долженъ быть извѣстенъ каждому учителю. Сущность его заключается въ изученіи *звуковъ* нашей рѣчи и условныхъ *знаковъ*, для ихъ изображенія въ печати, затѣмъ въ переходѣ отъ звуковъ, какъ основныхъ и простѣйшихъ элементовъ рѣчи, къ разнообразнымъ ихъ соединеніямъ въ слогахъ, словахъ и цѣлыхъ предложеніяхъ, или наоборотъ, отъ предложеній къ словамъ, слогамъ и звукамъ.

Что явилось прежде — буквосочетаніе или звукосочетаніе? —

Принято думать, что первое раньше втораго явилось въ свѣтъ; но на дѣлѣ это не такъ. Какъ способъ обученія чтенію, буквосочетаніе дѣйствительно является древнѣйшимъ; но способъ звуковой тѣмъ не менѣе составляетъ столь существенное условіе происхожденія самой азбуки, выражающей звуки членораздѣльной рѣчи, что мы должны усвоить ему по крайней мѣрѣ древность болѣе 3 тысячъ лѣтъ [1]). Какъ это ни покажется страннымъ намъ, привыкшимъ думать, что звуковой методъ измышленъ нѣмцами, однако сказанное составляетъ историческій фактъ, на которомъ мы нѣсколько остановимся.

Древніе писатели усвояли изобрѣтеніе азбуки Финикіянину *Тауту*, а *Кадму* приписывали перенесеніе этого изобрѣтенія въ Грецію. Разсказъ, въ которомъ описывается это важное изобрѣтеніе, заключаетъ въ себѣ много вѣроятнаго. Такой живой и торговый народъ, какъ Финикійцы, рано должны были почувствовать потребность въ письмѣ, какъ для того, чтобы правильно вести счетъ по торговлѣ, гарантировать долги и уплату по нимъ, такъ и для сношенія съ отдаленными торговцами и народами. Поэтому изобрѣтеніе письменныхъ знаковъ въ Финикіи является какъ нельзя болѣе кстати.

---

[1]) *Otto Schultz*, Paed. Abhandl. 1-er Heft 1867. *S.* 157. «Was ist früher. Buchstabiren oder Lautiren?»

Какъ напалъ на это открытіе Таутъ? Вовсе не случайно, хотя мы обязаны случаю многими великими открытіями; но гораздо болѣе путемъ размышленія, внимательнаго изученія звуковъ человѣческой рѣчи, путемъ анализа человѣческаго языка.

Таутъ, или кто бы ни былъ этотъ изобрѣтатель, быть можетъ, случайно сперва замѣтилъ, что въ нѣкоторыхъ словахъ (какъ напр., въ русскихъ *Богъ*, *могъ*, *рогъ*; *домъ*, *ломъ*, *комъ*; *адъ*, *радъ*, *градъ*; *ель*, *мель*, *шмель* и т. под.) *въ окончаніи* повторяются *одни и тѣже звуки* (*г'*, *м'*, *д'*, *л'*); онъ примѣтилъ далѣе, что *тѣже* самые звуки въ другихъ словахъ (напр. русскія: *годъ*, *гарь*, *гадъ*, *малъ*, *мылъ*, *мылъ*; *домъ*, *духъ*, *дай*; *лай*, *лей*, *лукъ* и т. д.) являются и въ *началѣ*; это естественно навело его на необходимость *сравненія словъ*, *разложеніе словъ на звуки* и *выдѣленіе* звуковъ *однородныхъ*. Такимъ образомъ живая рѣчь разложилась на простые звуковые элементы свои.

Тщательно наблюдая за рѣчью въ этомъ направленіи, изобрѣтатель не могъ не примѣтить: a) что звуки въ языкѣ постоянно *повторяются* и b) что вся рѣчь человѣческая состоитъ изъ *небольшаго числа* простыхъ звуковъ.

Открытія эти были чрезвычайно важны. Вмѣсто безчисленнаго множества знаковъ, выражающихъ цѣлыя слова, теперь явилась возможность обойтись сравнительно ничтожнымъ количествомъ знаковъ (буквъ), выражающихъ элементарные, простые *звуки* человѣческаго слова.

До насъ не дошли подробности этого открытія, но по самому существу своему оно не могло явиться иначе, какъ путемъ, который мы передали. Но отсюда очевидно, что

a) изобрѣтатель письменныхъ знаковъ шелъ не буквеннымъ, но *звуковымъ* путемъ; и b) шелъ именно путемъ *звуковаго анализа*, выдѣленія простѣйшихъ, основныхъ элементовъ (звуковъ) изъ человѣческой рѣчи.

Хотя позднѣе звуки письменной азбуки являются съ *названіями*, но не надо заблуждаться на счетъ значенія этихъ именъ. Въ сущности они вовсе не были *названіями* звуковъ, но представляли подборъ *словъ*, *напоминающихъ* тотъ или другой звукъ. Въ древнѣйшемъ изъ алфавитовъ, еврейскомъ, родственномъ финикійскому, имена буквъ заимствованы отъ формы словъ, выражающихъ извѣстные предметы, каковы *алефъ*, *бетъ*, *гимель*, *далетъ*

и т. д. (измѣнившихся у Грековъ въ названіи буквъ: *алфа*, *вита*, *гамма*, *дельта* и т. д.). *Алефъ* означаетъ *вола*, *бетъ*—*домъ*, *гимель*—*верблюда*, *даятъ*—*дверь*.

Эти названія служили только для болѣе удобнаго и легкаго запоминанія *звуковъ*, но отнюдь не были изображеніями самихъ звуковъ. Читающій долженъ былъ обладать умѣньемъ переносить знаки въ соотвѣтственные *звуки* и сочетать звуки въ слова. Путь былъ избранъ вѣрный и простой, но скоро онъ забылся и звуковой живой способъ уступилъ мѣсто мертвому буквосочетанію.

Мы уже видѣли какими трудностями сопровождалось это послѣднее. Заботы объ упрощеніи дѣла, послѣ долгаго ряда попытокъ и привели къ звуковому способу снова. Прогрессивный переходъ отъ буквеннаго метода къ звуковому—Бенеке характеризуетъ слѣдующимъ образомъ: «Совершенно законно стремясь къ облегченію чтенія, методъ чтенія по складамъ, при которомъ связь между звуковъ и видимымъ знакомъ нарушалась и спутывалась третьимъ элементомъ (названіемъ буквы), замѣнили звуковымъ методомъ, и тѣмъ самымъ указано на необходимость класть въ основаніе обученія (согласно Коменскому) не знакъ, а самую вещь; не форму буквы, а *звукъ* ея; при чемъ самыя сочетанія буквъ являются *проще*, вразумительнѣе: мѣсто безполезнаго и стѣсняющаго ученика названія буквъ, заступаетъ прямое произнесеніе означаемыхъ ими звуковъ, и при томъ не для полученія ничего не означающихъ *слоговъ*, но для полученія такихъ *словъ*, которыя вмѣстѣ съ тѣмъ сообщаютъ ученику пониманіе всѣхъ звуковыхъ сочетаній» [1]).

«Искусство чтенія, замѣчаетъ одинъ изъ представителей этого метода, Стефани, съ точки зрѣнія звуковаго способа, есть умѣнье въ одинъ или нѣсколько пріемовъ произносить всѣ буквы каждаго слова, согласно свойственному имъ звуку и въ данномъ порядкѣ.» Этотъ способъ обученія грамотѣ, сравнительно съ предыдущими, представляется наиболѣе простымъ и удобопримѣнимымъ. Онъ имѣетъ много выгодъ. Укажемъ нѣкоторыя. а) Первое его достоинство состоитъ въ томъ, что онъ, *начиная съ простѣйшаго* и легчайшаго», послѣдовательно и постепенно руководитъ ученика въ переходѣ къ сложному и болѣе трудному. Слѣдуя правилу:

[1]) *Бенеке*, Руков. для воспит. и обученія, т. II, стр. 231.

«По одной трудности за разъ», онъ соразмѣряетъ обученіе съ силами ученика и способствуетъ развитію въ немъ самостоятельности. b) Въ звуковомъ способѣ *все изучаемое идетъ прямо въ дѣло*, такъ какъ звуки произносятся чисто, безъ примѣси ненужныхъ дополненій (таковы гласныя e, ê, ö), которыя при чтеніи слѣдовало бы опускать. Звуковъ въ этомъ методѣ не болѣе, чѣмъ сколько ихъ есть на самомъ дѣлѣ. c) Способъ этотъ отличается *простотою*, онъ не требуетъ никакихъ сложныхъ и трудныхъ объясненій, ибо въ немъ все ребенку понятно и естественно. d) Примѣненіе этого метода, какъ доказано опытомъ, значительно *сокращаетъ время*, посвященное на изученіе грамоты. Хотя скорость и не составляетъ еще критерія для педагогической оцѣнки метода, однакоже, въ соединеніи съ другими достоинствами, и скорость составляетъ въ обученіи выгоду, которая особенно важна при краткости учебнаго курса нашихъ народныхъ школъ. Наконецъ, что всего важнѣе, e) въ звуковомъ методѣ вполнѣ правильно *соединяется формальный принципъ съ матеріальнымъ*: пріобрѣтеніе знанія и умѣнья грамоты по этому способу сопровождается и общимъ развитіемъ учащихся, возбужденіемъ ихъ любознательности и образованіемъ ихъ умственныхъ силъ. Выгоды эти такъ немаловажны и въ то же время очевидны, что ими и объясняется столь широкое распространеніе этого метода.

Основателемъ звуковой методы былъ великій славянскій мыслитель-педагогъ Янъ Амосъ Коменскій. Положеніе его въ методикѣ нашего предмета весьма своеобразно.

Открывъ путь звуковаго обученія чтенію, Коменскій стоитъ во главѣ начинателей этой методы; принявъ же принципъ, весьма ясно и обстоятельно имъ изложенный,—соединеннаго обученія одновременно чтенію и письму, онъ стоитъ въ группѣ представителей и этого способа; затѣмъ положивъ въ основу своего элементарнаго курса концентрацію и организуя обученіе, какъ сложное живое цѣлое, онъ является вмѣстѣ основателемъ и синкритической методы. Наконецъ, читатели увидятъ, что его такъ-называемый *alphabet vivum* (живой алфавитъ,—изображеніе на доскѣ животныхъ, которыя издаютъ одинъ какой-нибудь изъ простыхъ *звуковъ*) заключалъ въ себѣ тотъ пріемъ, который въ настоящее время извѣстенъ подъ кудрявымъ именемъ «наглядно-звуковаго». Такимъ образомъ приходится излагать пріемы обученія чтенію и

письму по Коменскому почти въ каждой изъ рубрикъ установленныхъ нами видовъ звуковой методы[1]).

Во избѣжаніе повтореній мы сначала обстоятельно изложимъ его пріемы обученія, а затѣмъ въ соотвѣтственныхъ мѣстахъ будемъ дополнять сказанное.

Идея звуковой методы несомнѣнно принадлежитъ Коменскому; въ его трудахъ мы находимъ весьма ясныя указанія, что произношеніе буквъ у Коменскаго было звуковымъ. Такъ въ «Orbis Pictus» (живописный міръ) Коменскій, приводя буквы, подъ каждою даетъ картинку, съ цѣлію напомнить учащемуся настоящій *звукъ* каждой буквы, какъ онъ *слышится* въ природѣ. Такъ подъ картиною *вороны* подпись напоминаетъ карканье вороны—*a*—*a*, *A*—*a*; картина *овцы* вызываетъ звукъ, который слышится въ блеяніи этого животнаго: *bee*, B,b; *кузнечикъ* стрекочетъ *ci*, *ci*, *C*,*c*; *удодъ* кричитъ: *du*, *du*, — *D*,*d*; *дитя* плачетъ — *ee*, *E*,*e*; вѣтеръ дуетъ — *fi*, *fi*, — *F*,*f* и т. д.

Такимъ образомъ уже въ приведенномъ мѣстѣ у Коменскаго мы находимъ основанія *звуковаго* способа произношенія буквъ и внесеніе *наглядности* въ ознакомленіе дѣтей со звуками, при чемъ выборъ словъ для передачи ученикамъ тѣхъ или другихъ звуковъ, очевидно, выражаетъ собою то, что въ наше время извѣстно въ современномъ способѣ обученія подъ именемъ «нормальныхъ», то-есть, образцовыхъ словъ, которыя учитель разлагаетъ при помощи учениковъ, и которыя составляютъ избранный матеріалъ для начальнаго развитія дитяти и усвоенія звуковъ азбуки. Наконецъ, что Коменскій былъ на пути къ *звуковому анализу*, это можно видѣть изъ приведенныхъ примѣровъ для изученія азбуки

---

[1]) Замѣчательно при этомъ, что *Нѣмцы*, будто нарочно, ни единымъ словомъ не проговариваются объ этомъ значеніи Коменскаго—*славянина* и ограничиваются лишь однимъ упоминаніемъ имени его. По нѣмецкимъ руководствамъ выходитъ, что основателемъ звуковой методы синтетической былъ *Стефани*; звуковой аналатической *Зельтзамъ* (на самомъ дѣлѣ французъ Жакото); способа письма-чтенія *Граверъ*; синкритическаго способа—*Фогель*; хотя эти господа сдѣлали свои попытки послѣ Коменскаго чуть не черезъ 200 лѣтъ, — то-есть, открыли то, что давно было открыто раньше. Такъ какъ наши педагоги привыкли удить свои свѣдѣнія изъ нѣмецкихъ руководствъ, то о значеніи Коменскаго въ методикѣ обученія грамотѣ доселѣ нашимъ учителямъ было неизвѣстно.

въ Orbis Pictus.[1]) Если взять во вниманіе, что Коменскій выбиралъ для означенія словъ реальные предметы, дѣйствительно существующіе, при чемъ о каждомъ давалъ матеріалъ для бесѣдъ, то нельзя не признать, что у великаго славянскаго мыслителя-педагога мы находимъ всѣ основные элементы современнаго способа обученія грамотѣ, которые позднѣе появились какъ открытія нѣмецкихъ педагоговъ.

Въ трудахъ Коменскаго мы не нашли спеціальнаго изложенія пріемовъ обученія чтенію и письму; но въ такъ называемой «Schola Ludus» [2]) находимъ весьма любопытный отрывокъ, въ драматической формѣ представляющій пріемы тогдашняго обученія (1657).

Извѣстно, что Коменскій сильно настаивалъ на томъ, чтобы сдѣлать школу привлекательною для учениковъ. Однимъ изъ средствъ для этой цѣли Коменскій считалъ сценическія представленія, гдѣ участвовали сами ученики и гдѣ «въ лицахъ» разыгрывалось то, что дѣлается въ школѣ и въ жизни. Изложеніе нашего предмета находится въ IV-й части Januae linguarum praxeos scenicae, въ которой изображается приходская школа (schola trivialis).

Послѣ «Пролога», гдѣ выражается умѣстность въ школѣ подобныхъ представленій (in schola — de schola, et pro schola verba fieri convienissimum), являются дѣйствующія лица, между которыми значатся: *Птоломей*, *Платонъ*, *Эратосфенъ* и другія знаменитости древняго міра, потомъ начальникъ школы (scholarcha), учитель (didacticus) и ученики, изъ которыхъ одни только что проходятъ азбуку (disc. alphabetarii), другіе проходятъ склады, третьи только умѣютъ читать (lectores tantum), иные изучающіе начала музыки, счетъ и т. д., до высшихъ классовъ; всѣхъ 78 «персонъ». Первый актъ посвященъ бесѣдѣ корифеевъ о предсто-

[1]) Дittесъ замѣчаетъ по этому поводу: «Ohne Zweifel wollte Comenius das Leselernen leichter und natürlicher machen mit sinnlichen Vorstellungen in Verbindung setzen, und vielleicht lag ihn das *Analysiren-lautiren* im Sinn, wenigstens scheint er es geahnt zu haben». Method. d. Volks. S. 145. Только напрасно авторъ говоритъ *«предчувствовалъ»* вѣроятно; приведенные примѣры говорятъ о ясномъ и сознательномъ намѣреніи, а не о предчувствіи.

[2]) Schola Ludus seû encyclopaedia viva. Pars IV, in qua schola trivialis, quomodo in *Ludum* transformari possit, ad vivum repraesentatur. Opp. omnia did. 1657, pg. 906 sqq.

ящемъ дѣйствіи, при чемъ *Аполлонъ* назначается экзаменаторомъ; далѣе къ 3-хъ сценахъ объясняется происхожденіе буквъ, письма; разъясняется печатаніе и библіотечное дѣло; во II-мъ актѣ выступаетъ «сколархъ» и ведетъ бесѣду о томъ, что школы плохи, ученье въ нихъ доселѣ шло худо и требуетъ улучшенія. При этомъ онъ высказываетъ, чѣмъ, по его мнѣнію, должна быть школа.

«Я желалъ бы, говоритъ онъ, такой школы, которая была бы истинною *мастерскою гуманности*, гдѣ ученики упражнялись бы не въ однѣхъ наукахъ, но въ добрыхъ нравахъ, въ богопочтеніи и во всемъ, что возвышаетъ природу человѣка; чтобы всякій, испытавшій вліяніе этой школы, не напрасно считался, но былъ бы вполнѣ *человѣкомъ*, умѣющимъ мудро располагать всю свою жизнь, провести ее благополучно,—способнымъ обо всемъ вѣрно разсуждать (circa omnia recte *sapere*), все правильно выполнять omnia recte *agere*), обо всемъ разумно говорить (de omnibus recte *loqui*).» Далѣе говорится, что школа должна быть веселою, какъ учебная забава (literarius ludus), гдѣ не должно быть мѣста скукѣ и отвращенію [1]).

Птоломей царь выражаетъ удивленіе и спрашиваетъ, какими средствами можно этого достигнуть? Сколархъ указываетъ на дидактику и говоритъ, что очень обстоятельно можетъ разсказать и показать учитель (didacticus).

Царь велитъ позвать «дидактика». Тотъ является и, на приглашеніе царя объяснить свою миссію, говоритъ, что онъ учитъ юношество здраво *мыслить*, разумно *дѣйствовать* и правильно *говорить*.

Царь заинтересовался и спрашиваетъ, что такое дидактика? — Опуская подробности, мы приведемъ существенное изъ бесѣды, что характеризуетъ начальную школу и обученіе въ ней по мысли Коменскаго.

Платонъ. «Все это хорошо; но мы желали бы отвѣдать дидактическаго искусства. Объясни кратко, въ чемъ оно состоитъ.»

Учитель. «Дидактика есть искусство хорошо учить (ars bene docendi). *Учить* же значитъ стараться передать другому то, что

[1]) Opp. omn. did. Comenii, pg. 913. Послѣдняя мысль послужила Базедову основаніемъ его системы обученія и была имъ доведена до крайности.

самъ кто-либо знаетъ, дабы и тотъ научился и также зналъ. А *хорошо* учить—значитъ учить *скоро*, *пріятно* и *просто*.»

Платонъ.—Почему ты присоединяешь эти *три* качества къ обученію?

Учит. «Кто учитъ худо, тотъ учитъ *медленно*, *скучно* и *слабо*. Итакъ всячески должно быть изыскиваемо искусство учить *скоро*, потому что многое должно быть изучено на пользу жизни, такъ чтобы ни на какомъ предметѣ долго не медлить, но переходить отъ одного къ другому. Учить *пріятно*, чтобъ учащійся въ продолженіе каждаго занятія не только не чувствовалъ себя угнетеннымъ, но возбуждался болѣе къ тому, что должно быть выполнено. *Прочно* учить, чтобы все изучаемое организовалось вполнѣ и правильно, пригодно къ употребленію въ жизни.»

Плат. «Золотое искусство, если бы возможно его достигнуть».

Учит. «Возможно, и даже—благодаря Бога, теперь уже имѣется».

Слушатели выражаютъ недовѣріе и просятъ новыхъ разъясненій; учитель посвящаетъ слушателей въ свою систему обученія; раскрываетъ, какъ надо учить путемъ примѣра, правилъ и практики (per exempla, praecepta, usum); какъ соединять забаву съ дѣломъ, привлекая учениковъ; какъ производить экзамены; въ чемъ должна состоять дисциплина. Въ III-мъ актѣ разсказывается объ организаціи школы, о цѣли ея [1]), о средствахъ обученія и формѣ его. Царь опять удивляется и говоритъ, что желалъ бы на дѣлѣ во всемъ этомъ лично убѣдиться. Учитель обнаруживаетъ готовность показать все на дѣлѣ (res fidem faciet), и предваряетъ, что школа его дѣлится на три класса. Первый классъ начинающихъ (incipientium); второй—успѣвающихъ (proficientium); третій—оканчивающихъ (perficientium). Царь соглашается посмотрѣть на ходъ учебной работы, начиная съ перваго класса—звуковиковъ (азбучниковъ).

Является учитель языка—букваристъ (literator), облеченный въ мантію [2]), съ тростію въ рукѣ, съ нимъ три ученика; каждый не-

---

[1]) Цѣль эта ставится весьма широко «Ultimam scholis finem et metam posui, reddere puerum quemlibet, quem formandum accipiunt, virum administrandae vitae *oeconomicae, politicae, ecclesiasticae* idoneum. Opp. did. pg. 615.

[2]) «Literator togatus»; вѣроятно эта мантія составляла принадлежность учительскаго сословія. На заглавной картинѣ изданія трудовъ Ко-

сетъ деревянную дощечку (tabellam ligneam), съ только что нарисованнымъ «живымъ алфавитомъ»; у каждаго въ рукѣ мѣлъ.

По предложенію царя, *Эратосвенъ* дѣлаетъ испытаніе. На вопросъ, чему учатся дѣти? Учитель объясняетъ, что онъ учитъ ихъ словомъ и примѣромъ (voce et exemplo) благочестію, добрымъ правамъ и познаніямъ, — не мудрости еще (ибо ученики дѣти), но тому, что ведетъ къ мудрости и служитъ ключомъ въ сокровищницу знанія, что служитъ всеобщимъ орудіемъ для всякаго ученія,—обучаетъ краткимъ и пріятнымъ способомъ (brevi et amoena via) чтенію и письму.

Эрат. «Въ теченіе какого времени дѣти выучиваются?»

Учит. «За одинъ мѣсяцъ».

Эрат. «О, какъ скоро! Какимъ-же способомъ?»

Учит. «*Единственное* у меня орудіе (instrumentum)—эта *дощечка*, на которой я представляю дѣтямъ нарисованный *живой алфавитъ* (alphabeta vivum),—то-есть, такихъ *животныхъ*, которыя издаютъ *звуки* (sonos) отдѣльныхъ буквъ. Итакъ новичокъ (tiro), разсматривая извѣстное животное, *подражая его звукамъ*, тѣмъ самымъ научается произносить букву, которою тотъ же звукъ изображается; ученикъ изучаетъ ее по приложенному образцу и привыкаетъ самъ изображать ту же фигуру».

Эратосѳ. «Какимъ образомъ? Покажи на дѣлѣ».

Учит. «Охотно. Вотъ новички (tirunculos), только вчера мнѣ порученные, не умѣющіе читать (literarum ignaros)! Въ вашемъ присутствіи я буду обучать ихъ чтенію.—Дѣтки (filioli — сынки), подойдите, займемся (ludemus—позабавимся) этой *картинкой*».

Ученикъ.—«Хорошо, господинъ учитель».

Учит., показывая первый рисунокъ. «Что это?»

Учен.—«Птица».

Учит. «Вѣрно; но какая птица?»

Учен.—«Не знаю».

Учит. «Ты, другой!—*2 учен.*—«Не знаю».

Учит. «Я вамъ скажу: это *ворона* (cornix). А знаешь ты, какъ ворона кричитъ?»

Учен.—«Не знаю».

менскаго (1657 г.) изображена между прочимъ школьная комната, въ которой учитель и ученики сидятъ въ плащахъ, а на головахъ имѣютъ широкополыя шляпы.

Учит. «Она кричитъ такъ: *А*, *А*, *А*. Подражайте!»

Учен. «*А*, *А*, *А*!»

Учит. «Ты, другой!—*Друг. учен. А*, *А*, *А*!»

Учит. «Хорошо. А ты знаешь, какимъ образомъ звукъ этотъ можно изобразить?»

Учен.—«Не знаю».

Учит. «Никто изъ васъ не знаетъ?»

Учен.—«Никто».

Учит. «Я научу васъ. Вотъ онъ здѣсь уже нарисовалъ (А), и каждый изъ васъ видитъ такую же фигуру въ книгѣ и каждый произноситъ ее (подражая голосу вороны) *а*, *а*, *а*. NB. *Показываетъ встрѣчающуюся въ словахъ тойже таблицы букву* (а), или *приказываетъ ученикамъ самимъ ее искать*, пока найдутъ, то-есть, пока *ознакомятся* съ буквой и сами ее будутъ *распознавать*.

Учит. «Хотите ли знать, какъ *пишется* эта буква?»

Учен.—«Хотимъ».

Учит. «Научитесь очень легко. Сначала ты, N., а остальные смотрите. Вотъ деревянный карандашъ (graphium ligneum)! Возьми его тремя пальцами правой руки (*такъ*), и води по этой буквѣ (*такъ*).—*Повторяется нѣсколько разъ*. Потомъ *учит.* «Вотъ мѣлъ (creta), *пиши* эту букву на черномъ пространствѣ этой доски, возлѣ прежде написанной». (Пробуетъ, всматриваясь, и повторяетъ нѣсколько разъ): «Такъ пишется *а*», *пока ученикъ не узнаетъ, если не вполнѣ, то хотя въ нѣкоторой степени. Такъ пишетъ и другой и третій*. Потомъ *учит.* «Ты какъ произнесешь то, что написалъ?»

Учен.—«А».

Учит. «Вѣрно. Хвалю».

Эратосѳ.—«Итакъ, ты уже научилъ ихъ одной буквѣ?»

Учит. «Научилъ».

Эрат. «Какимъ же образомъ поступать съ остальными?»

Учит. «Тѣмъ же способомъ; методъ у меня *одинъ* (Methodus mihi *unica*) и всегда остается вѣренъ себѣ».

Эрат. «Но прежде чѣмъ ученики изучатъ всѣ буквы, они забудутъ первыя!»

Учит. «Не могутъ забыть: ибо мы послѣдующую букву не беремъ одну, но съ предыдущею; такъ: *а*—*b*', *b*'—*а*; *а*—*с*', *с*'—*а*; *а*—*d*', *d*'—*а* и пр. И послѣ того, какъ ученики узнаютъ весь ал-

фавитъ сплошь все соединяя со всѣмъ (promiscue omnia omnibus jungendo, то-есть, весь алфавитъ, каждую букву со всѣми буквами), постоянно упражняясь совмѣстно въ произношеніи и письмѣ (pronunciando et scribendo), ученики начинаютъ писать свои имена и понимать употребленіе буквъ: *e-g-o*; *t-u*; *i-s*; *p-a-u-l-u-s*; *p-e-t-r-u-s*; etc. (*я*; *т-ы*; *т-о-т*'; *п-а-в-е-л*'; *п-е-т-р*'; и пр.).

Эрат. Какія же ученики твои имѣютъ соревновательныя упражненія (exercitia concertatoria)?

Учит. «Они взаимно спрашиваютъ о рисункахъ другъ друга: это что такое?—Другой отвѣчаетъ: *Яненокъ* (Agnus), *гусь* (anser), *удодъ* (upupa), *медвѣдь* (ursus), и проч. Какъ кричитъ ягненокъ? *Все*! Какимъ образомъ этотъ звукъ записать. Такъ: *B*. Такого рода соревнованіе идетъ по крайней мѣрѣ чрезъ всю таблицу, потомъ еще дѣлаются упражненія наизусть».

Эрат. «А если кто не знаетъ, чѣмъ взыскивается?»

Учит. «Осмѣивается или получаетъ легкій щелчокъ (leve talitrum) отъ того, на чей вопросъ не могъ отвѣчать. Или я даю каждому по нѣскольку орѣховъ; если кто благодаря своей невнимательности лишится ихъ, терпитъ ущербъ и послѣ остерегается».

Эрат. «Послѣ того, какъ ученики усвоятъ весь алфавитъ, что дѣлаешь съ ними?»

Учит. «Перевожу въ отдѣленіе читающихъ (classis lectoria).

Царь къ свитѣ: «Какъ вамъ нравится этотъ методъ?»

Платонъ. «Методъ хорошъ, потому что простъ и привлекателенъ, въ формѣ игры: не устрашаетъ, но возбуждаетъ умы учащихся».

Аполлонъ заключаетъ напоминаніемъ афоризма Сенеки: «Longum et difficile est iter per praecepta, breve et efficax per exempla (длиненъ и труденъ путь (обученія) посредствомъ правилъ, кратокъ и успѣшенъ—посредствомъ примѣровъ). Всѣмъ понравились пріемы преподаванія и царь заявилъ желаніе послушать занятія слѣдующаго отдѣленія.

Учитель. «Слышите-ли, дѣтки! Ваши занятія (ludi-игры) понравились. Идите, такъ и занимайтесь, преисполненные разума».

Новая сцена. Является *Прокопій*, то-есть преуспѣвающій [1]) съ семью учениками.

Царь. «Испытай ихъ, Аполлонъ!»

---

[1]) Procopius, hoc est, proficiens, а προκοπή.

Апол. «Другъ! чему учишь ты этихъ учениковъ?»

Прок. «Они учатся у меня правильно читать и писать; основаніямъ счета и пѣнія; полнѣе нѣсколько—нравамъ и благочестію».

Апол. «Что за книги держите въ рукахъ, ты и ты?»

Прок. «Это руководство для чтенія и письма, счета и пѣнія, а наконецъ нравовъ и благочестія».

Апол. «Покажи. (Даетъ ему одинъ экземпляръ, который открывая говоритъ): Что значатъ эти столь разнообразныя *точки, линіи, крестики, круги и овалы?*»

Прок. «Ученики сначала учатся это рисовать (pingere), чтобъ усвоить основанія *каллиграфіи*; ибо изъ этихъ элементовъ слагаются формы буквъ (literarum ductus), какъ показываетъ слѣдующая таблица».

Апол. «Слѣдовательно, ты желаешь, чтобъ они сначала уже писали красиво (illos jam ab initio pulchre scribere vis)?»

Прок. «Гораздо лучше дѣлать все изящно (pulchre), нежели безобразно: и каждая вещь имѣетъ свое начало».

Апол. «Проэкзаменуй самъ этихъ учениковъ».

Прокопій къ ближайшему. «Ты, читай третью слоговую таблицу» (tabulam syllabicam).

I учен. «*Arb, erb, irb, orb, urb*: *bra, bre, bri, bro, bru: bar, ber, bir, bor, bur* etc.

Прок. «Слѣдующій? Двусложныя!»

II учен. «*Aper, Caper*; *Lignum*; *Fignum, Unda, Munda* etc [1]).

Прок. «Тресложныя читай ты, N».

III учен. «*Allium, Pallium*; *Humerus, Numerus, Lillium, Millium* etc.

Прок. «Довольно. Слѣдующій! Читай четыресложныя».

IV учен. «*Beatitas, Felicitas* etc.»

Прок. «Будетъ. Я вижу, что ты знаешь и четыресложныя и многосложныя»...

Затѣмъ, послѣ испытанія въ «нравахъ», при чемъ требовалось знаніе молитвъ, ученики испытывались въ счетѣ и музыкѣ. Въ музыкѣ, собственно въ искусствѣ пѣнія (ars canendi), ученики обнаружили знаніе гаммы, интерваловъ, при чемъ различали ключи

---

[1]) Здѣсь взяты названія предметовъ, созвучныя по произношенію. Въ каждомъ языкѣ можно подобрать такія же слова.

(claves), голоса (voces), ноты (notae), ихъ дѣленіе (nota maxima, longa, brevis, semibrevis, minima, semiminima etc). Въ приведенномъ въ книгѣ примѣрѣ нотація обозначалась *квадратнымъ* шрифтомъ. (Замѣтимъ при этомъ, что каждое дѣйствіе заканчивалось хоромъ). Царь испытаніемъ остался совершенно доволенъ, только полюбопытствовалъ, всѣ ли ученики знаютъ то, въ чемъ сейчасъ происходило испытаніе. Прокопій отвѣчалъ: «У меня что знаетъ одинъ, то знаютъ всѣ (apud me quod unus scit, sciunt omnes), потому что чему одинъ учится, то всѣ изучаютъ, хотя не одинаково скоро усвоиваютъ». Въ дальнѣйшемъ раскрытіи своихъ занятій съ дѣтьми учитель говоритъ, что онъ упражняетъ учениковъ въ бѣгломъ *чтеніи* и *письмѣ* на родномъ языкѣ, въ *разсматриваніи и уразумѣніи* предметовъ видимаго міра (exercito ad celeriter vernacula legendum et scribendum, speculandumque et intelligendum res Mundi), слѣдовательно въ обученіи *соединялось чтеніе, письмо и наглядное обученіе*, для чего и служила особая книжка съ картинками. [1]) Кромѣ того, для развитія памяти, ученики заучивали еще *стишки*[2]). Что же касается *приготовительныхъ упражненій*, то они принадлежатъ «школѣ матери», изъ которой дѣти и должны поступать въ школу народную. Особенное вниманіе должно быть обращено на образованіе *внѣшнихъ чувствъ*, въ частности *глаза, слуха*, а также *языка* и *рукъ* (horum enim organorum velocitas, magnae eruditionis colligendae instrumentum erit certissimum).

Итакъ звуковой методъ обученія грамотѣ ведетъ свое начало *не отъ нѣмцевъ*, какъ принято думать, но отъ *славянскаго* мыслителя-педагога; при чемъ форма обученія по этому способу у Коменскаго заключала въ себѣ всѣ послѣдующія статьи развитія этого метода, включая сюда и спикризъ.

Въ настоящее время звуковой способъ получилъ право гражданства во всѣхъ просвѣщенныхъ странахъ и сдѣлался космополитическимъ. Распространеніе его можно назвать повсюднымъ.

---

[1]) Encyclopaedia sensualium, hoc-est, Omnium fundamentalium in Mundo rerum et in vita actionum, Nomenclatura vera, ad ocularem demonstrationem deducta». Op. Omn. pq. 991.

[2]) Въ *Schola infantia* Коменскій совѣтуетъ давать малюткамъ стишки даже до 6 л.; въ полномъ Собр. дидактическихъ трудовъ его есть Ventilbrum sapientiae: стихи, въ которыхъ изложено ученіе вѣры и нравственности христіанской. Opp. did. pq. 53 IV.

Однакоже и теперь онъ имѣетъ своихъ противниковъ, между прочимъ и въ Россіи. Такъ противъ звуковаго метода писалъ покойный *Юркевичъ*; а въ недавнее время противъ него возставалъ гр. *Левъ Толстой*. Агитація эта, конечно, оказалась не только безспльной, но послужила еще къ выясненію достоинствъ и практическихъ преимуществъ звуковой методы, выгоды которой до того очевидны, что одно лишь предубѣжденіе и намѣренное нежеланіе видѣть дѣло могутъ ихъ игнорировать. Между прочимъ противники звуковой методы, не имѣя возможности опровергнуть ея пригодность со стороны теоретической и практической, ссылаются на то, что-де это «новшество», что народу русскому всегда была извѣстна и люба старобукварная учеба. Но это не такъ, и самое возраженіе это, несостоятельное съ внутренней стороны, представляетъ исторически фактическую невѣрность и плодъ малаго знакомства съ нашимъ историческимъ прошлымъ. Что звуковой способъ обученія грамотѣ былъ извѣстенъ старинным нашимъ дидаскаламъ, тому несомнѣнное доказательство находимъ въ букварѣ XVII в., сохранившемся до насъ въ рукописи Софійскаго собора, подъ именемъ «Преднаказаніе дѣтей» [1]) Здѣсь весьма ясно высказано достоинство звуковаго произношенія алфавита и нелѣпость произношенія его букварнымъ способомъ. Вотъ, напр., замѣчаніе о произношеніи гласныхъ буквъ: «*V* письмя есть греческое, имя же ею ипислонъ, а не *гжица*, еже *неприлично гласу глаголется*. Паки ѵ паки ꙋ, обоя сія начертанія едино письмя и имя имутъ ѵ, а не яко неискусніи навыкоша письмя сіе обыкоша гласить *икъ*. *Подобаетъ убо коеждо письмя глаголати, яко оно гласъ свой творитъ*, гласъ же письмене сего не *и* (*икъ*), но *у*, и *якоже гласъ его есть, сице и звати тое по гласу его—у*... Еще *Ѣ*, гласное же мягко, глаголати достоитъ *іе*, точію дебело *Ѣ*, а не *ять*, и учити глаголати тое, *яко гласъ свой творитъ*, не прилагати письменъ, согласнаго *т*, и припряжно гласнаго ь, ниже гласъ его измѣняя во инъ гласъ».

Итакъ авторъ букваря нашего весьма ясно ставитъ звуковой принципъ; «Подобаетъ кое-ждо письмя глаголати, яко же оно гласъ

---

[1]) Букварь этотъ хранится въ библ. С.-Петарбургской Дух. Академіи подъ № 1208. Описаніе его помѣщено въ журн. *Семья* и *Школа* 1872 г. № 4.

свой творитъ, и якоже гласъ его есть, сице и звати тое, по гласу его».

Правда, составитель букваря не остался вполнѣ вѣренъ высказанному имъ основанію, однако понималъ его выгоды и его превосходство сравнительно съ старобукварною учебой, гдѣ названіе письменъ «неприлично гласу глаголется» и гдѣ въ произношеніе буквы входятъ звуки, ничего общаго неимѣющіе съ произношеніемъ собственно буквы (напр. въ буквѣ *Азъ*, кромѣ *а* слышится еще *з* и твердый знакъ *ъ* и т. под.). Если и предки наши понимали нелѣпость букварной учебы, то тѣмъ болѣе естественно понимать это намъ, и надо удивляться, что находятся еще люди и теперь, считающіе звуковой методъ за какую-то хитрую выдумку.

А. Звуковой способъ синтетическій.

Мы видѣли уже, что Коменскій начиналъ съ основныхъ звуковъ рѣчи и въ постепенныхъ ихъ сочетаніяхъ переходилъ отъ звуковъ къ слогамъ, отъ слоговъ къ словамъ и т. д. Это и есть синтетическій способъ. Но изобрѣтеніе Коменскаго, вслѣдствіе историческихъ условій его тревожной эпохи, (тридцатилѣтней войны) войнъ и пожаровъ, оставалось мало извѣстнымъ; между тѣмъ въ томъ же направленіи дѣлали попытки и другіе педагоги.

Такъ уже Валентинъ Иккельзамеръ, Эрфуртскій учитель издалъ сочиненіе «О правильномъ способѣ обученія чтенію» (1534 г.),—родъ звуковой методы. Онъ разлагалъ слова на звуки, затѣмъ упорядочивалъ эти звуки, при чемъ указывалъ на необходимость отличать звукъ и букву,—знакъ звука, съ извѣстнымъ именемъ (Раумеръ). Затѣмъ очень близокъ къ звуковой методѣ былъ способъ неизвѣстнаго автора (скрывшаго свое имя подъ псевдонимомъ «Nachsinner»; полагаютъ, что это Берниг. *Фричъ*), изложенный въ сочиненіи: «Искусство чтенія, въ которомъ устранено мучительное буквосочетаніе» (около 1737 года). Въ XVIII же вѣкѣ *Бенцкій* издалъ «Краткое руководство научиться чтенію безъ буквосочетанія» [1]). Главная задача упомянутыхъ авторовъ, впрочемъ, болѣе была полемическая, отрицательная, чѣмъ положительная.

[1]) См. *Кера*, Обученіе родному языку, стр. 10; гдѣ приведены юмористическіе стихи противъ буквосочетательной методы.

Сочиненія ихъ наполнены обличеніями и рѣзкими выходками противъ старой букварной учебы, а иногда насмѣшками, которыми отличался особенно остроумный «Nachsinner» [1]) на обработку же новой системы они мало обращали вниманія; школы же, вообще находившіяся въ самыхъ неблагопріятныхъ условіяхъ, шли старымъ путемъ. Только въ исходѣ XVIII в. появился опытъ систематической обработки звуковаго способа *Гофмана* (1780 г.), который, говорятъ, употреблялъ его для обученія своей дочери; но или не настало еще время, или самая обработка была слишкомъ несовершенна, только трудъ Гофмана прошелъ незамѣченнымъ. Дальнѣйшая обработка и практическое примѣненіе звуковой *синтетической методы* сдѣлано было Стефани, который и положилъ начало ея извѣстности.

Стефани (1761—1850), училищный совѣтникъ въ Баваріи, принадлежалъ къ разумнѣйшимъ педагогамъ своего времени, заботившимся о возвышеніи школъ, образованіи учителей и улучшеніи методовъ обученія. Въ 1803 г. онъ впервые изложилъ свои взгляды на обученіе грамотѣ въ извѣстной «Педаг. Библіотекѣ» Гутс-Мутса, а затѣмъ въ цѣломъ рядѣ отдѣльныхъ сочиненій, имѣвшихъ нѣсколько изданій еще при жизни автора [2]).

Стефани прежде всего дѣлаетъ строгое различіе между буквою, именемъ буквы и звуками. Сначала, когда еще онъ не вполнѣ отрѣшился отъ стараго буквосочетанія, Стефани не отрицалъ того, чтобы дѣтямъ говорилось и имя изучаемыхъ звуковыхъ знаковъ, гребуя, чтобы самое усвоеніе азбуки было звуковымъ; но впослѣдствіи онъ самъ увидѣлъ невыгоды этого смѣшенія методовъ и совершенно отбросилъ названія буквъ. Какъ серьезно смотрѣлъ Сте-

---

[1]) Bensky, Kurze Anweisung, das Lesen ohne Buchstabiren zu erlernen. 1757 г. Сочиненіе это подъ этимъ именемъ было издано *Геккеромъ*, директоромъ реальной Берлинской школы; въ первомъ же изданіи 1721 г. оно озаглавливалось такъ: «Erleichteres Lesebüchlein, darinnen gezeiget wird, wie man einem das Lesen ohne lautes Aussprechen Buchstaben leicht und bald beibringen könne.»

[2]) a) «Fibel oder Elementarbuch zum Leselernen», 1803 г. b) «Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtensten Methode, Kinder das Lesen zu lernen, 1804 г. c) «Ausführliche Beschreibung der Lautirmethode», 1814 г. Замѣчательно, что «Букварь» Стефани издавался до послѣдняго даже времени, и въ 1863 году считалось его 101 изданіе.

фани на улучшеніе метода обученія грамотѣ, это видно изъ того, что онъ считалъ его однимъ изъ важнѣйшихъ условій вообще улучшенія школы [1]). Если взять во вниманіе, сколько времени въ школѣ посвящается грамотѣ, съ одной стороны, съ другой — то важное значеніе, которое грамота имѣетъ не только для школы, но и для жизни, то взглядъ этотъ нельзя назвать преувеличеннымъ.

Мы уже сказали, что существо звуковаго метода состоитъ въ послѣдовательномъ изученіи звуковъ алфавита. Слѣдуя правилу— начинать съ легчайшаго, Стефани прежде всего давалъ ученикамъ для изученія *гласныя*. Но еще прежде гласныхъ, въ видахъ подготовленія учениковъ къ систематическому ученію, онъ рекомендовалъ предварительныя упражненія, предметомъ которыхъ служили: a) навыкъ въ ясномъ и отчетливомъ произношеніи и b) ознакомленіе учениковъ съ начертаніями звуковъ. При изученіи гласныхъ учитель громко сперва самъ произноситъ звукъ изучаемой буквы, а ученикъ повторяетъ за учителемъ; затѣмъ, всматриваясь въ форму знаковъ изучаемыхъ звуковъ, они отыскиваютъ ихъ въ букваряхъ. При изученіи гласныхъ, изъ нихъ составлялись сочетанія (слоги). На первой же ступени изучались и согласныя буквы, разумѣется, не разомъ, но постепенно, въ порядкѣ по сравнительной трудности ихъ произношенія. На 2-й ступени изучались слоги прямые и обратные. При этомъ особенно наблюдалось, чтобы звуки плавно и разомъ произносились такъ же, какъ они произносятся вообще при чтеніи. На слѣдующей ступени изучались уже слова, сперва односложныя, далѣе многосложныя, при чемъ дѣти упражнялись въ раздѣленіи словъ на слоги. На послѣдней ступени шло чтеніе связное съ соблюденіемъ знаковъ препинанія. Все обученіе, расположенное на семи ступеняхъ, расчитано было такъ, чтобъ ученикъ на 7-й ст. правильно, совершенно свободно и даже бойко владѣлъ искусствомъ читать. Въ самомъ изложеніи своего способа обученія Стефани высказываетъ очень много дѣльныхъ и вполнѣ практическихъ совѣтовъ, которые теперь, впрочемъ, общеизвѣстны и всѣми употребляются при обученіи по звуковому способу.

---

[1]) Стефани былъ убѣжденъ, по его словамъ, «dass nicht eher eine Verbesserung der Volksschulen zu denken sei, bis der Leseunterricht, der die meiste Zeit in der Schulen verschlingt, auf seine *einfachen Prinzipien* zurückgeführt worden sei».

При всѣхъ своихъ достоинствахъ, способъ Стефани имѣетъ и важные недостатки, какъ всякій первый опытъ. 1) Ему недостаетъ предварительныхъ упражненій въ рѣчи и звуковомъ анализѣ, безъ которыхъ немыслимо вполнѣ педагогическое обученіе грамотѣ; о наглядности въ обученіи здѣсь также нѣтъ рѣчи. 2) Методъ Стефани носитъ еще явные слѣды вліянія буквосочетательной методы которое сказывается, напр., и въ томъ, что дѣти на первой ступени должны усвоить весь алфавитъ, прежде чѣмъ они перейдутъ къ чтенію слоговъ и словъ, что дѣлается на послѣдующихъ уже ступеняхъ. 3) Наконецъ, въ этомъ методѣ чтеніе идетъ особнякомъ; письмо въ немъ не примѣняется.

Звуковой способъ Стефани тѣмъ не менѣе вызвалъ себѣ многихъ послѣдователей между педагогами, которые старались его переработать и улучшить. Въ числѣ послѣдователей этого метода Керъ перечисляетъ: Гофмана, Наторпа, Лэра, Дольце, Гейнике, Дресслера, Вейссе, Зальцмана, Церренера, Гаузера, Денцеля, Швейцера, Штерна и др.; особенно *Шульце*, *Гинчъ* и *Кругъ* старались сообщить ему болѣе педагогическую обработку.

Шульце, училищный совѣтникъ въ Дрезденѣ, въ своемъ сочиненіи «Легографія, или руководство къ основательному и естественному примѣненію первоначальнаго обученія чтенію и правописанію» [1]), присоединяетъ къ методу Стефани предварительныя упражненія въ мышленіи и разговорѣ, затѣмъ звуковое разложеніе словъ и знакомство съ органами рѣчи. Сдѣланныя имъ нѣкоторыя измѣненія въ порядкѣ изученія алфавита не существенны и ничего новаго въ методъ не вносятъ. Что касается *Гинча*, то онъ обратилъ особенное вниманіе на различіе *звуковаго* метода отъ *звукосочетательнаго*.

Различіе это у Стефани не было поставлено довольно ясно, что сбивало учителей, особенно привыкшихъ къ старому буквосочетанію. «Не нужно забывать, говоритъ Керъ, что въ рукахъ неопытнаго и малоспособнаго учителя звуковой методъ ни на волосъ не лучше буквосочетательнаго (nicht um ein Harr besser ist, als die Buchstabirmethode). Ибо если учитель не сумѣетъ *сливать* звуки, медленно ихъ протягивая и незамѣтно соединяя въ словѣ, но раз-

[1]) *Schulze's*: «Legographologie» ets. 1821. Ср. Schulze's «Plan zur Bearbeitung einer neueren Fibel», въ изд. Дистервета «Rheinische Blätter». 1839 г. II S. 73 seq.

дѣльно и отрывочно будетъ произносить ихъ (*а—б=аб*) при сочетаніи въ слоги и слова, то это будетъ не иное что, какъ буквосочетаніе звуковъ (звуко-сочетаніе). Это будетъ новая форма старой вещи». На эту сторону дѣла обратилъ вниманіе и Гинчъ, который старался строже различить Laut-Methode, собственно звуковую, и Lautir-Methode — звукосочетательную методу. Новаго здѣсь, очевидно, немного, но и выясненіе стараго есть уже заслуга.

І. Фр. Ад. Кругъ (1771—1843), извѣстный директоръ городскихъ школъ въ Цитау, хотя принадлежитъ къ послѣдователямъ Стефани, но въ тоже время онъ является и продолжателемъ трудовъ и направленія Оливье. Въ 1808 г. Кругъ издалъ свое «Подробное руководство, какъ обучать правильному произношенію, чтенію и правописанію на чистомъ нѣмецкомъ языкѣ» [1]), гдѣ онъ изложилъ свои воззрѣнія. Кругъ, подобно Оливье, обратилъ вниманіе на анализъ самыхъ звуковъ, ихъ произношеніе, при чемъ онъ сталъ на почвѣ физіологическихъ изслѣдованій. Собственно у Круга тотъ же звуковой методъ; но такъ какъ онъ взялъ одну его сторону—физіологическое образованіе звука, то существо его метода состоитъ въ упражненіяхъ различныхъ органовъ рѣчи. Кругова метода стремилась къ тому, чтобъ обработать рѣчь, какъ результатъ дѣятельности извѣстныхъ органовъ, въ строго-методической послѣдовательности, и чтобы довести до отчетливаго сознанія примѣненіе орудій языка въ рѣчи и чтеніи.

Обученіе у Круга начинается съ предварительныхъ упражненій, посредствомъ которыхъ дѣти знакомятся съ техникой языка, органами рѣчи и произношеніемъ словъ. Затѣмъ систематически изучалось; а) происхожденіе и образованіе гласныхъ звуковъ; b) образованіе приражеиій (звуковъ согласныхъ) и с) разнообразныя сочетанія звуковъ обоего рода въ слоги и слова, что совершалось по указанію учителя, пользовавшагося для этой цѣли особо-придуманной терминологіей, какъ-то: замычка, гудѣніе, придыханіе и проч., по органамъ рѣчи.

Гласные звуки, или основные тоны (Grundtöne) по Кругу, изучались также посредствомъ различныхъ положеній рта, при чемъ учитель командовалъ: Ротъ совсѣмъ открыть! *а.*—Ротъ широко!

---

[1]) *Krug*: «Aufihrliche Anweisung, die hochdeutsche Sprache recht aussprechen, lesen und schreiben, zu lernen nebst den dazu gehörenden Büchern für Kinder».

e.—Ротъ остро! *и*.—Ротъ кругло! *о*, и т. д. Послѣ гласныхъ чистыхъ изучались гласныя съ измѣненіемъ звука (*ä*, *ö*, *ü*, *ï*,), далѣе двугласныя (*еи*, *ei*, *аи*, etc.). Послѣ того, какъ дѣти научались различать при произношеніи рѣчи дыханіе и придыханіе, участіе въ образованіи звуковъ губъ, зубовъ, горла, неба, носа, слѣдовало изученіе согласныхъ, что у Круга обработано съ чисто-научною обстоятельностію, въ особой таблицѣ, въ такомъ порядкѣ:

I. *Замычки.*

1(*Губныя* замычки:
- а) острая: *p*, *pp*.
- б) тонкая: *b*, *bb*.

2) *Зубныя* замычки:
- а) острыя: *t*, *th*, *tt*, *d*.
- б) тонкія: *d*, *dd*.

3) *Гортанныя* замычки:
- а) острыя: *k*, *c*, *ck*,*c h*.
- б) тонкія: *g*, *gg*.

II. *Звучащіе тоны.*

1) Носовые звуки:
- а) губные: *m*, *mm*.
- б) зубные: *n*, *nn*.
- с) гортанные: *n*,*g g*.
- аа) съ острой отмычкой: *n—k*.
- бб) съ тонкой: *n—g*.

2) Звуки рта:
- а) звукъ вѣтра: *w*.
- б) язычный звукъ: *l*, *ll*.
- с) звукъ трещотки: *r*, *rr*.

III. *Чистые звуки.*

1) Дуновенье:
- а) острое: *f*, *ff*.
- б) тонкое: *f*, *v*, *ph*.

2) Свистаніе:
- а) острое: *s*, β, *ss*, *st*, *sp*.
- б) тонкое: *f*.

3) Шипѣніе:
- а) острое: *sch*.
- б) тонкое: *sch*.

IV. *Дыханіе.*

1) Язычное дыханіе:
- а) острое: *ch*.
- б) тонкое: *g*.

2) Гортанное дыханіе:
- а) рѣзкое: *ch*.
- б) мягкое: *g*.

3) Звучащіе дыханіе: *j*.

4) Горловое дыханіе:
- а) острое: *h*.
- б) тонкое: (?).

Всю эту звуковую терминологію ученики должны были замѣтить и усвоить наизустъ. При образованіи слоговъ и словъ учитель называетъ извѣстный терминъ, а ученики произносятъ соотвѣтствующій звукъ. Напр. учитель говоритъ: «Тонкая губная замычка и *a*!—Ученики произносятъ *ба*! «Тонкая зубная замычка и *e*!—Ученики—*де*! и т. под. Если складывалось бы слово, напр., *море*, то учитель говорилъ: «Звучащій носовой тонъ губной и *o*! Дѣти *мо*! Учит.: «Звукъ трещотки (Schnurrlaut) и *e*!» Дѣти: *ре*!—«Сложить вмѣстѣ!»—*Море*. Ясно, что для успѣха такого ученья

дѣти должны не только отчетливо знать всѣ термины звуковые, но произносить звукъ съ «полнымъ сознаніемъ» дѣятельности каждаго органа рѣчи. Всѣ упражненія дѣлались по командѣ, подъ тактъ, по знаку учителя. Вообще Кругова метода расчитана была на обученіе массы дѣтей, которыя одновременно должны были выполнять извѣстныя дѣйствія и давать отвѣты. Въ числѣ упражненій у Круга было и разложеніе словъ на звуки, или лучше отысканіе извѣстнаго звука въ данномъ словѣ. При этомъ учитель произноситъ вслухъ слово, изъ котораго дѣти должны были извлечь звукъ (напр. для *ch*'—*Bach*), затѣмъ давалъ нѣкоторое время обдумать тему (Bedenkpause); отвѣтъ давался всѣми громко, подъ тактъ и раздѣльно («In dĕm Wortë Bāch ist *ch* der der Gāumĕnlauch!) Эти задачи самъ Кругъ считалъ характеристическими въ своемъ методѣ. Онѣ предлагались и въ другой формѣ. Такъ, спрашивалось, напр. «Какъ образуется звукъ b? (Пауза). Отвѣтъ: «Звукъ b образуется такъ, что губы полагаются одна на другую, ротъ моментально—безъ особеннаго усилія замыкается, и притомъ такъ, что часть воздуха выходитъ сквозь слегка закрытыя губы». — «Какъ называется поэтому звукъ b?» (Пауза). «Буква b называется мягкой (sanft) губною замычкой».—«Какъ называется мягкая губная замычка въ словахъ *lob*, *lamb*, *leib*? etc». Такимъ образомъ Кругъ, очевидно, соединялъ синтетическій способъ звуковой съ анализомъ, но послѣдній является у него лишь въ видѣ вспомогательнаго пріема. При обученіи Кругъ употребилъ также и «читальную машину», изобрѣтенную, впрочемъ, раньше.

Читатель видитъ, что способъ Круга, который самъ онъ называлъ «Gründliche und systematische Methode», представляетъ смѣшеніе научныхъ и педагогическихъ элементовъ, къ очевидной невыгодѣ послѣднихъ; способъ этотъ слишкомъ сложенъ и слишкомъ труденъ для дѣтей; не говоря уже о массѣ довольно сбивчиво составленной звуковой терминологіи, которую ребенку необходимо было усвоить вполнѣ основательно; способъ обученія Круга, очевидно, требуетъ столь развитой способности отвлеченія, какую трудно предположить въ дѣтяхъ [1]). Тѣмъ не менѣе Кругъ имѣлъ

---

[1]) *Герингъ* прямо замѣчаетъ объ этомъ методѣ, что онъ не упрощаетъ, а затрудняетъ не хитрое дѣло обученія грамотѣ; онъ называетъ его «das Lesenlernen auf eine *schwere* Weise erleichtern». «Es ist so schwer — leicht zu sein»—прибавляетъ Керъ.

послѣдователей, которые старались распространить примѣненіе его способа въ школахъ.

Такъ, *Goltzsch* обработывалъ синтетическій звуковой способъ въ духѣ Круга [1]). Онъ начинаетъ съ предварительныхъ упражненій для чтенія и письма, въ видахъ подготовки уха, языка, глаза и руки къ систематическому чтенію. Дѣти учатся произносить гласныя, обращаться съ доской, линейкой и карандашемъ. Изучая согласныя, дѣти слагаютъ ихъ сперва въ двусложныя слоги [2]).

1-я ступень. Дѣти изучаютъ маленькіе письменные и печатные знаки гласныхъ; первые опыты въ письмѣ и чтеніи. Упражненія въ сложеніи и разложеніи словъ.

2-я ступень. Изучаются письменные и печатные знаки согласныхъ звуковъ; продолженіе чтенія и письма. Упражненія въ слогахъ.

3-я ступень. Дѣти учатся буквосочетать (lernen buchstabiren). Продолженіе предыдущаго и чтеніе многосложныхъ словъ, предложеній и отрывковъ.

4-я ступень. Продолженіе предыдущаго. Чтеніе болѣе сложныхъ статей; упражненія въ языкѣ. Кромѣ того, Голчъ требовалъ одновременнаго знакомства учениковъ съ письменнымъ и печатнымъ шрифтами, а также признавалъ необходимыми предварительныя упражненія. Въ этой усовершенствованной формѣ неудобства пріемовъ Круга значительно смягчаются. Послѣдователей этого способа было не мало.

Такъ *Тюркъ* писалъ въ его защиту (1807 г.), а Кенигсбергскій главный училищный совѣтникъ А. К. *Целлеръ* не только отстаи-

---

[1]) *Goltzsch*, Anweisung zum grundlegenden Lese-schreib-Recht-und schönschreibunterricht. Berl. 2. Aufl. 1857.

[2]) Эти слоги раздѣляются на звуки по слѣдующей схемѣ:

1) *Ströme:* snurrlaut (*r*), Sällaut (*l*), Lippenbrumleut (*m*), Zungebrummtlaut (*n*)

2) *Hauche:* Hauchlaut (*h*), Jubellaut (*j*), Kehlhauch (*ch*)

3) *Zische:* Windlaut (*w*), Blaselaut (*v*, Scheuchlaut (*sch*), Sumselaut (*s*), Zischlaut (*ss*), Riselaut (*z*)

4) *Knalle:* Lippendruck (*b*), Lippenstoss (*p*), Zungendruck (*d*), Zungenstoss (*t*), Kehldruck (*g*), Kehlstoss (*k*), Zweigelaut (*st*)

валъ этотъ методъ теоретически, но и содѣйствовалъ его принятію въ школахъ. Затѣмъ *Грассманъ*, очень дѣльный писатель и опытный педагогъ, въ Штеттинѣ, также дѣлалъ попытку обработать и примѣнить методъ Круга для школъ. Керъ замѣчаетъ, что новые букварп по этому способу какъ грибы росли послѣ дождя («Wie Pilze aus der Erde»), и въ числѣ составителей ихъ встрѣчаются имена почтенныхъ представителей педагогической литературы. Главное, на чемъ сосредоточивалась ихъ задача, это методическая обработка ученія о происхожденіи звуковъ; особенно нѣкто *Штольцъ* настаивалъ на томъ, чтобы дѣти непремѣнно достигали яснаго сознанія (Klares Bewusstsein) объ этомъ происхожденіи звуковъ. *Гарнишъ*, также извѣстный педагогъ—писатель, представилъ свое дѣленіе звуковъ по органамъ, при посредствѣ которыхъ звуки образуются (Lippenlaute, Zungenlaute, Nasenkehllaute, Zungenzahnlaute). Грассманъ пытался даже распредѣлить звуки по тому мѣсту, гдѣ они производятся въ полости рта. Другіе (Мюль, Штернъ, Герсбахъ etc.) напротивъ обращали болѣе вниманіе на предметный характеръ звука и на немъ хотѣли основать ихъ распредѣленіе (Schnurrlaute, Blaselaute, Brummlaute, Flüsterlaute); Goltzsch [1]) дѣлитъ звуки также по характеру ихъ произношенія (in Ströme und Hauche, Zische, Knalle) и т. под. Всѣ эти попытки только осложняли дѣло обученія грамотѣ и въ нихъ, очевидно, научное расширялось въ ущербъ учебно-воспитательному. «Главное—стройность системы»—вотъ догма этого направленія, которое поглотило много времени, труда и заботъ со стороны учителей, и много принесло тоски и мученій для учениковъ [2]).

Односторонность направленія, принятаго звуковымъ синтетическимъ способомъ, скоро вызвала реакцію, при чемъ не только это направленіе, но и вообще весь этотъ методъ подвергся весьма сильной критикѣ. Обстоятельное и всестороннее обсужденіе ясно указало его недостатки, которые сначала подали не безосновательный

[1]) «Anweisung zum grundlegenden Lese,-Schreib,-Recht,-und Schönschreibe-Unterrichts. 2 ed 1857.

[2]) So wurden die Kinder in den Schulen, замѣчаетъ Керъ, nach der Weisheit der Pädagoggen, mit Brummern, Knallern, Sallern, Zischern, Sumsern, Feckern etc. geplagt, schlimmer als es zur Zeit der höchsten Blüthe der Buchstabirmethode es der Fall gewesen war.» *Kehr*, Sprachunter. S. 27.

поводъ противникамъ его для нападокъ, а за тѣмъ послужили толчкомъ для дальнѣйшей его обработки, которая блестящимъ образомъ заканчивается методомъ письма-чтенія, гдѣ обученіе чтенію органически соединилось съ обученіемъ письму и съ наглядным обученіемъ.

Хотя звуковой синтетическій способъ обученія грамотѣ въ наше время составляетъ уже предметъ исторіи, тѣмъ не менѣе у насъ и теперь еще многіе ему слѣдуютъ, и въ числѣ его послѣдователей мы видимъ даже такихъ знатоковъ школьнаго дѣла, какъ баронъ *Корфъ*, значитъ еще не пришло время совсѣмъ покинуть этотъ способъ. Обстоятельство это побуждаетъ насъ заключить историческій очеркъ звуковаго синтетическаго способа *изложеніемъ главныхъ его основаній*, а также и тѣхъ *пріемовъ*, которые выработаны практикой и въ значительной степени смягчаютъ, если не устраняютъ, невыгоды, которыя неизбѣжно соединены съ его примѣненіемъ. Дѣлая это, мы далеки отъ мысли—признать этотъ методъ наилучшимъ; совершенно напротивъ, изъ исторіи методовъ обученія грамотѣ очевидно, что онъ долженъ уступить мѣсто способу болѣе раціональному и педагогическому; но мы желали бы помочь и тѣмъ, кто не отрѣшился отъ первичной и несовершенной формы метода звуковаго [1]). Это—уступка жизни.

Практическія замѣчанія о примѣненіи синтетическаго звуковаго способа.

Правильное примѣненіе всякаго метода обусловливается: а) вѣрнымъ пониманіемъ какъ его *сущности*, такъ и его *образовательнаго значенія*, а равно и тѣхъ *педагогическихъ началъ*, которыя положены въ его основу; b) цѣлесообразнымъ *расположеніемъ учебнаго матеріала*, на основаніяхъ общаго принципа даннаго метода; с) наконецъ, умѣньемъ сдѣлать усвоеніе даннаго матеріала для дѣтей, *легкимъ*, *скорымъ* и *основательнымъ*. Наши замѣчанія будутъ касаться именно этихъ сторонъ даннаго предмета.

1) Прежде всего и важнѣе для учителя—правильное пониманіе существа методы звуковой. Выше мы уже замѣчали, что *звуковой* способъ часто смѣшивается съ *звуко-сочетательнымъ* и замѣтили,

---

[1]) Подобно этому, мы сдѣлали изложеніе и *отдѣльнаго* способа обученія письму (въ особомъ изданіи «Методика обученія письму. Изд. 4. 1880 г.).

что отсюда вытекаетъ такое неудобство для обученія, что «новый», повидимому, методъ и звуковой почти ничѣмъ не лучше «стараго» буквеннаго. Кто допустилъ въ школѣ звукосочетаніе (напр., *м'—а—ма т—мать* и т. под.), тотъ создалъ для себя почти непобѣдимыя трудности, тотъ отодвинулъ успѣхи школы своей, быть можетъ, на двойной срокъ противъ обученія звуковаго. Не нужно забывать, что «*обученіе по звуковому способу есть прямо медленное чтеніе*», какъ выражается Любенъ. Тайна этого чтенія лежитъ въ первыхъ навыкахъ ученика соединять плавно, безъ перерывовъ и складыванія, гласные и согласные звуки въ слоги и слова, сперва медленно и протяжно, а затѣмъ въ формѣ обыкновеннаго чтенія или говора. Вотъ почему прежде и важнѣе всего для учителя обратить вниманіе на звуковое произношеніе алфавита. Для этой цѣли одни совѣтуютъ—при чтеніи слоговъ, набравъ ихъ изъ буквъ подвижной азбуки, *закрыть* одну букву и, заставивъ *протяжно* произнести другую, вдругъ открываютъ закрытую букву и заставляютъ ученика сразу присоединить звукъ открытой буквы къ первому звуку. Стефани и Зельтзамъ даютъ совѣтъ, — пригодность котораго доказана опытомъ, и который близокъ къ первому,—не закрывая буквъ, заставлять ребенка произнести первый звукъ даннаго слога, по возможности, *протяжно* (почти на распѣвъ), а затѣмъ второй звукъ прибавить къ первому *коротенько*, не дѣлая особеннаго напряженія [1]). Съ своей стороны, мы полагаемъ, что всѣ эти трудности звуковаго произношенія для дѣтей обусловливается недостаткомъ предварительныхъ *устныхъ* упражненій, которыя должны имѣть непремѣнно аналитическій характеръ и состоять въ разложеніи учениками данныхъ словъ на звуковые ихъ элементы, при помощи учителя. Объ этихъ упражненіяхъ будетъ сказано ниже; здѣсь же замѣтимъ, что учителя, обучающіе по звуковому синтетическому способу, нанесутъ важный ущербъ своему обученію, если, во имя пуризма своей методы, пренебрегутъ звуковымъ анализомъ. Во всякомъ случаѣ, еще разъ повторяемъ,

---

[1]) Изобрѣтеніе этого пріема у насъ принято приписывать обыкновенно бар. Корфу; но въ самомъ дѣлѣ онъ болѣе чѣмъ за полстолѣтіе извѣстенъ былъ до нашего времени. Подобнымъ же образомъ изобрѣтеніе аналитической звуковой методы приписываютъ у насъ обыкновенно Золотову. Конечно, только незнакомствомъ съ исторіей методики обуч. грамотѣ и можно объяснить отмѣченные факты.

прежде всего учитель долженъ строго охранять *существо звуковой методы* и ни въ какомъ случаѣ не впадать въ звукосочетательную если не хочетъ лишиться всѣхъ выгодъ первой и пріобрѣсти всѣ трудности послѣдней.

2) Пусть учитель, обучая грамотѣ по звуковой методѣ, не забываетъ и того, что достоинство этого способа прежде всего лежитъ въ *образовательномъ* его значеніи. На первомъ планѣ, конечно, все же должна быть грамотность; но идя ближайшимъ и наиболѣе естественнымъ путемъ къ цѣли, пусть учитель всѣми средствами возбуждаетъ самодѣятельность ученика, его любознательность, пусть всему учитъ совершенно сознательно, избѣгая всего слѣпаго, механическаго; пусть научаетъ ученика побѣждать посильныя трудности и въ этой побѣдѣ находить наслажденіе.

3) Переходя къ *педагогическимъ* требованіямъ и условіямъ обученія по звуковой синтетической методѣ, мы, конечно, повторимъ многое извѣстное; но полагаемъ, что педагогическія истины и требуютъ возможно *частаго* повторенія, ибо ихъ *знать*—мало, ихъ нужно практически *осуществлять*, а для этого—постоянно имѣть ихъ въ виду, передъ глазами. Вотъ эти требованія:

a) Изучать должно поменьше звуковъ заразъ, но *основательно*. Не слѣдуетъ спѣшить особенно вначалѣ: медленность первыхъ шаговъ вполнѣ выкупается и вознаграждается быстротою послѣдующаго движенія.

b) Никогда не переходить къ послѣдующему, не усвоивъ предыдущаго.

c) Естественный путь обученія долженъ идти отъ вещи къ знаку ея,—отъ звука къ буквѣ. Звукъ — извѣстное, на немъ и должно сперва остановиться, отъ него и переходить къ неизвѣстному — знаку звука, буквѣ. На этомъ же основаніи чтенію должна предшествовать устная рѣчь или лучше звуковой ея *анализъ*.

d) Слѣдуя требованію: «по одной трудности заразъ», пусть каждый звукъ изучается *отдѣльно*, а затѣмъ уже и въ сочетаніи съ другими звуками.

e) При изученіи звуковыхъ сочетаній избѣгай *слоговъ безъ смысла*, ибо упражненіе надъ ними отупляетъ юный умъ, пріучаетъ дитя читать, не вдумываясь въ читаемое (ибо невозможно вдумываться въ то, что безъ смысла), механически.

f) При первой же возможности должно давать ученику для упражненій цѣлыя *слова*, а затѣмъ краткія предложенія.

g) Каждое слово, взятое для упражненія, должно быть для ученика вполнѣ разъяснено, по возможности наглядно, для чего слѣдуетъ избрать преимущественно названія предметовъ, не только ученику доступныхъ, но и доступныхъ для непосредственнаго наблюденія въ классѣ. Искусственныхъ и теоретическихъ объясненій слѣдуетъ, по возможности, избѣгать.

h) Гдѣ только откроется возможность для ученика идти самостоятельно, пусть онъ работаетъ *самъ*; учитель долженъ быть расчетливъ въ помощи ученику и оказывать ее лишь *кстати*.

i) Чаще слѣдуетъ разнообразить порядокъ упражненій; однообразіе вызываетъ скуку, надоѣдаетъ ученикамъ, утомляетъ и механизируетъ ученье.

4) Обращаясь къ *распредѣленію* учебнаго матеріала при обученіи по звуковой методѣ, мы отмѣтимъ не только что *должно*, но и чего *не должно* допускать здѣсь.

a) Алфавитный порядокъ въ звуковомъ способѣ не можетъ и не долженъ имѣть ровно никакого значенія.

b) Начиная съ простѣйшаго, слѣдуетъ начинать съ *гласныхъ*.

c) Не слѣдуетъ сразу давать *всѣ* гласныя, но лишь тѣ, которыя нужны для ближайшаго ихъ примѣненія. Вводить же послѣдующія гласныя слѣдуетъ по мѣрѣ надобности.

d) Сначала слѣдуетъ давать буквы только *одного* шрифта, всего лучше строчные знаки; прописные—вводить по мѣрѣ нужды.

e) Въ порядкѣ звуковаго матеріала при изученіи согласныхъ слѣдуетъ сначала избирать звуки, наиболѣе удобопроизносимые и дающіе возможность хотя нѣсколько протяженнаго ихъ произношенія (каковы *с*, *ш* и пр.).

f) Звуки сходные (напр *б* и *п*) слѣдуетъ, по возможности, отдалять другъ отъ друга, такъ чтобъ ученикъ *вполнѣ основательно* и прочно усвоилъ сначала одинъ изъ сходныхъ звуковъ; иначе ученикъ легко можетъ сбиться и смѣшивать сходное.

g) Букву *ъ* и *ь* не слѣдуетъ отдалять на конецъ азбуки, но давать ее по мѣрѣ нужды. Пріучать ребенка сперва читать безъ этой буквы, а затѣмъ потомъ *доучивать* его произносить слова съ этимъ знакомъ, не педагогически.

h) При выборѣ первыхъ согласныхъ не мѣшаетъ имѣть въ виду количество сочетаній, какія могутъ образовать цѣлыя *слова* изъ соединенія данной согласной съ гласными; но не слѣдуетъ жертво-

вать этому принципу легкостію звука для произношенія (такъ звуки *d* и *p*, съ которыхъ начинаются у насъ иныя азбуки, ни въ какомъ случаѣ не слѣдовало бы давать сначала).

5) Что же касается *пособій* для усвоенія изучаемаго матеріала, то они могутъ быть двухъ родовъ: *матеріальныя* и методическія. Къ первымъ принадлежатъ: руководство для учителей, азбуки для дѣтей, разрѣзные алфавиты, стѣнныя таблицы, «читальныя машины», доски для набора словъ посредствомъ передвижной азбуки, указки и т. под. Методическія пособія суть пріемы обученія—самые важные, ибо они собственно составляютъ условія усвоенія звуковъ скораго, легкаго и основательнаго. Пріемы эти могутъ быть чрезвычайно разнообразны; исчислить ихъ всѣ—нѣтъ возможности, а потому мы укажемъ лишь главнѣйшіе или тѣ, которыхъ практическая примѣнимость доказана опытомъ.

a) *Чистое*, ясное и отчетливое *произношеніе* изучаемыхъ звуковъ учителемъ составляетъ одно изъ первыхъ условій отчетливаго ихъ усвоенія учениками.

b) *Слитіе* изучаемыхъ звуковъ составляетъ одно изъ средствъ болѣе прочнаго ихъ запоминанія.

c) *Графическое изображеніе* звука (буквы), возбуждая вниманіе и самодѣятельность учащихся, въ тоже время содѣйствуетъ отчетливому усвоенію формъ буквеннаго алфавита. Обыкновенно здѣсь допускается копировка или рисованіе печатныхъ буквъ (какъ у бар. Корфа); но мы уже сказали, что это одинъ изъ существенныхъ недостатковъ разсматриваемаго способа, который устраняется лишь въ способѣ письма чтенія. Какъ ни нераціонально копировать печатныя буквы, но нельзя отрицать того, что и такая копировка можетъ содѣйствовать закрѣпленію въ памяти изученнаго.

d) Полезно, когда дѣти ознакомятся съ начертаніемъ изучаемой буквы, заставлять ихъ *отыскивать* ее въ разрѣзной азбукѣ, въ букварѣ, вообще во всякой книгѣ. Въ видахъ повѣрки этого упражненія, полезно заставлять дѣтей *подчеркивать* извѣстныя имъ буквы; разумѣется, для этой цѣли должны служить печатные листы или книги, ни на что болѣе негодныя; баронъ Корфъ совѣтуетъ для этой цѣли давать просто листы, даже клочки старыхъ газетъ, которыя, конечно, найдутся въ каждой школѣ.

e) Не менѣе способствуетъ усвоенію знака изучаемаго звука устное его *описаніе*, что учитель заставляетъ дѣлать ученика сперъ-

ва—глядя на букву, а затѣмъ *наизусть*. *Припоминая* начертаніе буквъ, ученикъ, конечно, тверже и отчетливѣе его усвоитъ.

f) *Составленіе словъ* изъ данныхъ звуковъ и извлеченіе звуковъ изъ данныхъ словъ, кромѣ того, что могутъ съ пользою служить для занятій въ классѣ «про себя», втихомолку, также могутъ служить и какъ средство для прочнѣйшаго и основательнѣйшаго усвоенія изучаемыхъ звуковъ. При составленіи словъ заслуживаютъ вниманія особенно упражненія съ *наращеніемъ* звуковъ, что сообщаетъ всякому слову разнообразныя *значенія*, вызывающія въ дѣтяхъ интересъ и сообразительность (напр. *ад*; *лад*, *сад*, *рад*; *кладъ*; *складъ* и т. п.).

g) Не лишнимъ представляется, для запоминанія знаковъ изучаемыхъ звуковъ, сравнивать начертаніе первыхъ съ наглядными предметами, сходными съ ними по формѣ; напр. *о* напоминаетъ обручъ; *с*—половину круга; *и*—столбики и т. п.

h) Съ успѣхомъ пользовались нѣкоторые учителя при изученіи звуковъ сближеніемъ этихъ послѣднихъ съ звуками, которые можно слышать и наблюдать въ природѣ. Здѣсь все дѣло будетъ зависить отъ такта, умѣнья и находчивости учителя. Конечно, явленія изъ природы нужно брать общеизвѣстныя и всего лучше такъ наводить дѣтей, чтобъ они сами могли сдѣлать упоминаемое сближеніе звуковъ [1]).

i) Наконецъ, къ числу вспомогательныхъ средствъ для возможно

---

[1]) Не для образца, но какъ матеріалъ и поясненіе этого пріема, укажемъ здѣсь сближенія нѣкоторыхъ звуковъ членораздѣльной нашей рѣчи съ звуками, которые всякій можетъ наблюдать въ окружающей жизни.

х—*дыхнуть!* когда озябнутъ руки, на нихъ дышатъ—*ххх! ххх!*

Въ смѣхѣ слышится то *ха-ха-ха*, то *хи-хи-хи*,—отсюда *хихиканье* — слабый смѣхъ.

г—(малоруссовъ «гакнуть») гуси кричатъ: *га, га!*

к—(кахикнуть) старушки кашляютъ *кхъ, кхъ!* Кукушки кричатъ *ку-ку*.

б—быкъ реветъ—*бу! бу!*—Звонятъ—*бомъ! бомъ!*—(*баба*).

п—маленькія птички *пищатъ*: *пи-пи!*

в—ребенокъ, когда зашибется, кричитъ: *ва-ва!*

ф—(фукнуть!) *фи!* (презрѣніе). *Фу-фу!* (пустое!)

м—(мычать). Нѣмой произноситъ *мм!* Корова мычитъ: *му-му!*

д—На дудѣ дудятъ: *дуу-ду!* (дѣдъ, дяда).

т—Птицъ зовутъ *тю, тю, тю!* (у малороссовъ отца зовутъ *тату*).

з—на плаксиваго ребенка говорятъ: *зюзя!*

вѣрнаго и прочнаго усвоенія звуковаго матеріала можно также отнести объясненіе и наглядное показаніе *органическаго образованія* и произношеніе даннаго звука. Изъ исторіи звуковаго метода намъ уже извѣстно, въ какую односторонность впали нѣкоторые педагоги, признавъ анализъ органическаго процесса образованія звуковъ нашей рѣчи, за главный принципъ метода обученія грамотѣ. Кромѣ того, что здѣсь, очевидно, допущено было смѣшеніе элементарнаго и педагогическаго съ научнымъ, самое обученіе было крайне затруднено этимъ одностороннимъ направленіемъ методики грамоты. Но совсѣмъ иное дѣло, если наглядное указаніе органическаго произношенія звуковъ принять (и то не всегда, но гдѣ въ томъ окажется нужда), какъ *вспомогательный*, слѣдовательно, второстепенный пріемъ (а не методъ) для болѣе отчетливаго усвоенія звуковаго матеріала грамоты[1]). Пріемъ этотъ допускаютъ такіе авторитеты въ этомъ дѣлѣ, какъ Дистервегъ и Любенъ.

с—(малор. *засычать*!) змѣя, когда ее раздразнятъ, издаетъ звукъ: *ссс ссс*!—Молчаніе—*тссъ*!

ц—приказываютъ молчать: *цыцъ*!

р—(малор. *задырчать*!) собака, когда ее дразнятъ, рычитъ (гарчитъ): *ррр*! Лѣтомъ ѣдетъ экипажъ по камнямъ, раздается трескъ—*трррр*!

л—убаюкивая дѣтей поютъ: *люли, люли, люли*! (прилетѣли гули—т. е! голуби).

ж—*жэжжъ*! Муха въ паутинѣ: *жжъ*!

ш— листья сухіе *шелестятъ*: *шшъ*!

ч—сорока кричитъ! *чи-чи-чи*!

щ—спрятавшись, кричитъ въ игрѣ: *ищи*! и т. п.

Опять повторяемъ, что сила этого пособія—въ тактѣ, пониманіи дѣла и находчивости учителя, и приведенныя нами сближенія даны вовсе не для образца.

[1]) Интересно, что въ нашихъ старинныхъ букваряхъ встрѣчаются попытки примѣнить этотъ пріемъ указанія органовъ и происхожденія звука въ обученіи грамотѣ. Въ одномъ букварѣ XVII в. мы находимъ такой совѣтъ: «*к* убо наляцаемое имать подобное себѣ *г* или греческое *γ*, *яж.* образуются въ *гортани*. *Т* убо наляцаемое имать подобное себѣ *д*, среднее, яже образуются *въ небесци со языкомъ*; *ѳ* же подобно яко *т*, точію образуется *во языцѣ и зубахъ сипливо*; *п* убо наляцаемое имать подобное б среднее, иже образуются *въ устнахъ* токмо; *ф* паки наляцаемое имать подобное себѣ *в* среднее, яже образуются *во устнахъ и зубахъ*...» Такимъ образомъ здѣсь кромѣ того, что указывается на органы, производящіе членораздѣльные звуки языка, дѣлается фонетическое сравненіе сходныхъ звуковъ.

Штейнертъ считаетъ для учителя обязательнымъ познакомиться съ ученіемъ о звукѣ, о его происхожденіи и свойствѣ.» Der Lehrer soll die Laute genau kennen, die Art ihrer Bildnug, ihre Namen [1]).

Но для чего нужно, и нужно ли учителю знакомство со звуками въ ихъ генетическомъ развитіи? Ужели все это передавать дѣтямъ? Нимало. Чтеніе есть искусство, усвоеніе котораго дѣлается рефлективно. Ребенокъ дышетъ, не сознавая дыхательнаго процесса; онъ ходитъ и дѣлаетъ все, не зная ничего о мускульной системѣ; наконецъ онъ и думаетъ, мыслитъ, не вѣдая существа и природы логическихъ процессовъ. Но тому, кто воспитываетъ дитя, знаніе всего этого необходимо. Чтобы правильно развить мускульную систему, чтобы всесторонне развить организмъ, необходимо руководителю знать природу этого организма; и если для того, чтобы научить дитя правильно логически мыслить, необходимо учителю имѣть понятіе о логикѣ,—то и для того, чтобы создать въ дѣтяхъ ясную, отчетливую, правильную рѣчь, нужно учителю, хотя нѣсколько, познакомиться съ законами ея образованія, узнать природу членораздѣльнаго звука; а въ тоже время въ этомъ знаніи учитель найдетъ и новыя средства для того, чтобы сдѣлать свое преподаваніе занимательнѣе, интереснѣе для дѣтей. Пониманіе условій и затрудненій, существующихъ при образованіи звуковъ, научитъ учителя какъ избѣжать или обойти эти трудности [2]).

Голосъ и слово, взятые со стороны механической и физіологической, суть произведенія дыханія, голоснаго аппарата, съ участіемъ языка и другихъ частей рта. На эти послѣднія и должно обратить, если это окажется нужнымъ, вниманіе при усвоеніи звуковъ ребенкомъ.

Сюда принадлежатъ: *гортань*, *языкъ*, *нёбо*, *зубы*, *губы*, *носъ*.

При объясненіяхъ, какъ происходитъ членораздѣльный звукъ, ни въ какомъ случаѣ не слѣдуетъ вдаваться въ тонкости анализа, точныя опредѣленія; достаточно для цѣли будетъ указать фактъ

---

[1]) *Steinert* Lehrgang für den Unterricht im Schreiblesen nach der Berliner (Otto Schulz' schen) Handfibel, mit Geschichte der Methodik des Lesens und Lehre von Lauten, Frankf. 1871.

[2]) См. *Steinert*, Lehrgang im Unterricht in Schreiblesen. У насъ для этой цѣли можетъ служить трудъ г. *Тулова*, объ элементарныхъ звукахъ человѣческой рѣчи и русской азбукѣ. Кіевъ. 1874.

такъ, чтобы дѣти обратили вниманіе на него и поняли, въ чемъ дѣло. Губы и зубы—можно прямо видѣть, нёбо—попробовать языкомъ; о языкѣ, который также видѣнъ, можно сказать, что у него есть кончикъ, которымъ мы свободно можемъ двигать, поднимать къ нёбу, а къ зубамъ приложить такъ, что дыханію нельзя будетъ идти изо рта; что у языка есть корень, отъ котораго дальше идетъ глотка; изъ глотки идетъ дыханіе,—вотъ и все. О самомъ звукѣ сказать, что онъ идетъ черезъ глотку, сквозь особенныя отверстія, потомъ чрезъ ротъ, гдѣ можно ему и вольно идти, а можно его и задержать; а какъ задержать — нужно показать самымъ дѣломъ; пусть ребенокъ тянетъ *а*, а потомъ вдругъ »задержитъ»—сожметъ губы— выйдетъ *б*... Дѣло не хитрое [1]).

---

[1]) Считаемъ не лишнимъ, опять не для образца, но какъ *матеріалъ* для учителя, привести примѣрное примѣненіе этого пріема.

I. *Гласные звуки* производятся дыханіемъ черезъ гортань и открытый ротъ, совершенно свободно, безъ закрытія губъ, сближенія зубовъ и соприкосновенія языка съ нёбомъ. Различіе между гласными и колочество основныхъ гласныхъ звуковъ обусловливается большимъ или меньшимъ *расширеніемъ рта* и нѣкоторымъ измѣненіемъ положенія языка.

А—простѣйшій и легчайшій для. произношенія звукъ, ибо онъ требуетъ совершенно раскрытаго рта При его произношеніи нижнія части рта далеко отстоятъ отъ верхнихъ; нёбо и язычекъ подымаются; носовое отверстіе свободно; голосъ чистъ.

Е—произносится нѣсколько съуженнымъ отверстіемъ для дыханія, отъ чего языкъ слегка приподнимается, а язычекъ слегка подается впередъ.

І—произносится еще болѣе съуженнымъ отверстіемъ рта и при слегка поднятомъ языкѣ.

О—при произношеніи этого звука губы слегка выдвигаются впередъ и съуженное отверстіе ихъ принимаетъ форму овала. Языкъ спереди нѣсколько сдавливается, сзади разширяется, нёбная занавѣска приподнята.

У—требуетъ окончательно съуженнаго рта, однако же дыханіе свободно; губы при этомъ вытягиваются впередъ.

Произношенію согласныхъ необходимо также предпослать замѣчаніе, что всякая согласная образуется черезъ остановку дыханія (прираженіе звука, какою-нибудь частью рта, языкомъ, или глоткой).

1. *Звуки гортанные.* а) Ротъ широко; корнемъ языка стѣснить дыханіе въ глоткѣ, сильно дохнуть—*хх*!

б) Ротъ открыть; грубо разомъ дохнуть глоткой—*гг*!

в) Ротъ широко; языкъ—къ заднему зѣву, коротко и слабо, но разомъ перебить дыханіе корнемъ языка—*кк*!

2. *Звуки губные.* а) Губы сожми, слабо дуй и разомъ открой ротъ—*бб*!

б) Крѣпче сожми губы и дуй сильнѣй—ротъ вдругъ открой—*пп*!

Какъ видятъ читатели, въ приведенномъ матеріалѣ нѣтъ ничего научно спеціальнаго; всѣ объясненія даны нарочно именно съ тою степенью наглядности, которая дѣлаетъ ихъ доступными и ребенку. Прибавимъ, что въ обработкѣ даннаго матеріала мы руководствовались опытами въ этомъ родѣ заграничныхъ педагоговъ. Но еще разъ замѣтимъ; что вводить эти поясненія нужно лишь по мѣрѣ дѣйствительной въ томъ надобности.

в) Губы слабо сожми, верхніе зубы слегка прижаты къ нижней губѣ, губы слегка колеблются—*вв*! Тоже сильнѣе—*фф*!

г) Губы сжаты, воздухъ идетъ свободно черезъ носовую полость—*мм*!

3. *Звуки зубные.* а) Языкъ къ нёбу, воздухъ весь запертъ, ротъ вдругъ открывается—*дд*!

б) Тоже, но жестко, съ дыханіемъ, отрывая языкъ отъ нёба—*тт*!

в) Зубы слегка сжать, языкъ къ зубамъ; воздухъ слегка продувается въ отверстіе—*зз*!—Тоже, духъ сильнѣе—*сс*!

г) Тоже, но языкъ слегка отталкивается отъ зубовъ—*цц*!

4. *Звуки язычные.* а) Губы и зубы раскрыты, языкъ приподнятъ къ зубамъ, перерывисто колеблется—*рр*!

б) Языкъ твердо прижатъ къ верхнимъ зубамъ, по бокамъ его въ отверстія проходитъ дыханіе, грубо-гортанное—*лл*!

5. *Звуки нёбные.* а) Языкъ поднятъ къ нёбу, зубы открыты, воздухъ проходитъ, колебля языкъ—*жж*!

б) Зубы полуоткрыты, языкъ приподнятъ къ небу, дыханіе слабо—*шш*! (звуки *ч* и *щ* сложные).

6. *Звуки носовые.* а) Губы и зубы раскрыты, языкъ плотно прилегъ къ верхнимъ зубамъ и небу, дыханіе идетъ изъ гортани глухо въ носъ—*нн*!

Звуки *я, ь, ю—сложные*, въ чемъ каждый легко можетъ самъ убѣдиться, протягивая каждый звукъ (*я—й; ь—йе; ю—йу*), причемъ въ нихъ сначала слышится краткое *й*, затѣмъ звуки *а, е, у*. Если при этихъ объясненіяхъ примѣняется знакъ для совокупнаго произношенія звуковъ, то для этого употребляется обыкновенно краткая терминологія, въ такомъ родѣ: «Ротъ широко!»—*а*. «Подними языкъ!»—*е*. «Языкъ вверхъ!»—*і*. «Ротъ кругло!»—*о*. «Ротъ остро впередъ!»—*у*. Но мы лично не въ пользу этой терминологіи и полагаемъ, что лучше обходиться безъ нея, просто называя звукъ по его естественному произношенію.

Переходомъ къ согласнымъ можетъ служить указаніе различія ихъ отъ гласныхъ наглядымъ поясненіемъ, что гласные звуки можно *пѣть, громко произносить, долго тянуть*, а съ согласными этого нельзя сдѣлать.

2 Произношеніе *согласныхъ* представляетъ, какъ извѣстно, нѣкоторую трудность въ звуковомъ отношеніи, и будучи отдѣльно воспроизведены, они даютъ слабый, отрывистый звукъ; тѣмъ важнѣе, слѣдовательно, обратить вниманіе на органическое ихъ происхожденіе, потому что это

Въ заключеніе мы должны сказать, что успѣхъ обученія и по этому способу, какъ по всякому другому, въ значительной степени обусловливается правильно организованною школьной *дисциплиной*. Здѣсь, конечно, не мѣсто вдаваться въ поясненіе послѣдней, но нельзя не замѣтить, что она существенно входитъ въ самое обученіе. Сюда относятся: а) правильное распредѣленіе учащихся на группы; б) правильное распредѣленіе учащихся въ классѣ (слабые впереди); в) введеніе такта въ обученіе и повременамъ хоровые отвѣты; г) постоянное привлеченіе всѣхъ учащихся къ классной работѣ и пр. Разумное, вполнѣ педагогическое веденіе дѣла только и можетъ, хотя въ нѣкоторой степени, восполнить недостатки самаго метода, сообщить обученію успѣхъ.

Остается еще отвѣтить на вопросъ: нужно ли при звуковой методѣ давать дѣтямъ хотя впослѣдствіи весь алфавитъ съ названіями буквъ? Одни говорятъ, что совсѣмъ не нужно, другіе совѣтуютъ сообщать его, когда дѣти достаточно укрѣпятся въ звуковомъ способѣ, даже къ концу ученья. Но спрашивается, для чего нуженъ этотъ алфавитъ? Говорятъ, для правописанія. Но для правописанія всего важнѣе ясное и отчетливое воспроизведеніе *звука*, а это вполнѣ достигается именно звуковымъ произношеніемъ. Намъ кажется, что для этой цѣли въ именахъ буквъ нѣтъ нужды; но усвоеніе буквъ съ именами можетъ оказать вредъ съ другой стороны: «звуковики» могутъ учить другихъ дѣтей, братьевъ, сестеръ,—не собьетъ ли ихъ съ толку эта букварная мудрость? Лучше о ней совсѣмъ позабыть, тѣмъ болѣе, что преданіе въ пользу *буквъ* еще сильно въ старомъ поколѣніи и часто приходится видѣть, что въ школѣ учатъ дѣтей по звуковому, а дома ихъ переучиваютъ по способу букварному.

В) Звуковой аналитическій способъ.

Аналитическій звуковой способъ обученія грамотѣ діаметрально противоположенъ синтетическому звуковому же. Послѣдній идетъ

послѣднее можетъ значительно облегчить трудности ихъ произношенія, какъ это доказываетъ опытъ. Разумѣется и здѣсь всѣ наши объясненія даются вовсе *не для учениковъ*, но какъ матеріалъ для учителей, который еще ждетъ методической обработки.

Современный анализъ звуковъ русской азбуки учитель найдетъ въ изложеніи г. *Тулова* «Звуки русской азбуки.» Кіевъ.

отъ звука, какъ основнаго элемента устной и печатной рѣчи, къ цѣлымъ словамъ и предложеніямъ; аналитическій же способъ идетъ отъ предложеній и словъ, какъ наглядныхъ и конкретныхъ фактовъ, къ звукамъ. И въ томъ и другомъ случаѣ въ основѣ обученія грамотѣ *звукъ*, почему *обѣ* методы и суть *звуковыя*; но въ синтетическомъ способѣ съ звука ученье начинается, а въ аналитическомъ—звукомъ оно кончается. Конечно, въ существѣ дѣла обѣ методы должны имѣть внутреннее единство, ибо онѣ—двѣ стороны *одного* и того же предмета. Если *анализъ* представляетъ въ педагогическомъ отношеніи многія преимущества въ дѣлѣ изученія грамоты, то самое чтеніе все же есть *синтезъ*. Итакъ въ правильномъ обученіи грамотѣ обѣ методы должны примѣняться *совмѣстно*, взаимно *дополняя* другъ друга (что и дѣлается въ способѣ письма—чтенія): но тѣмъ не менѣе въ исторіи и даже современной практикѣ мы находимъ попытки и отдѣльнаго ихъ примѣненія. Вотъ почему мы находимъ справедливымъ изложить здѣсь отдѣльно и аналитическій звуковой способъ, какъ раньше изложили отдѣльно же синтетическій.

Въ предыдущемъ историческомъ обозрѣніи буквенныхъ и звуковыхъ способовъ обученія грамотѣ мы уже видѣли нѣкоторыя попытки ввести аналитическій пріемъ въ эту область; но эти попытки не достигали цѣли именно потому, что авторы ихъ останавливались на полдорогѣ. Настоящимъ представителемъ этого метода является Жакото.

Іосифъ Жакото (1770—1840) извѣстный французскій педагогъ[1]) конца прошлаго и начала настоящаго столѣтія, прославился своимъ методомъ обученія, который онъ назвалъ универсальнымъ (enseignement universel) и который, не только по заявленіямъ самого Жакото и его послѣдователей, но и всѣхъ современниковъ его, давалъ удивительные успѣхи. Методъ этотъ обнималъ собою всѣ возможныя знанія и искусства, отъ искусства читать до умѣнья экспромтомъ говорить цѣлыя ораторскія импровизаціи на данныя

---

[1]) Жакото родился въ Дижонѣ, затѣмъ учился въ Парижской Политехнической школѣ; былъ адвокатомъ, затѣмъ профессоромъ, позднѣе капитаномъ артиллеріи, секретаремъ военнаго министерства и т. д.; но имя его осталось только въ исторіи методики, хотя въ противоположность Руссо, онъ, будучи знаменитымъ учителемъ, былъ плохимъ писателемъ.

темы. Въ основѣ его дидактики лежали слѣдующія два парадоксальныя положенія: «всѣ люди имѣютъ одинаковую разумность» (tous les hommes ont lêgale intelligence) и «все есть во всемъ (omia in omnibus).» По первому положенію слѣдовало, что нѣтъ природныхъ ни геніевъ, ни дураковъ, что всѣ люди имѣютъ одинаковую способность пониманія; второе положеніе — малая часть какой нибудь области въ сферѣ знаній заключала въ себѣ все знаніе и служило ключемъ къ нему. Краткость и неопредѣленность этихъ выраженій многихъ сбивала съ толку и порождала самыя разнообразныя и часто прямо противорѣчивыя сужденія о методѣ Жакото, а многимъ давала поводъ осуждать его систему въ противорѣчіи опыту, признавать ее даже опасною (какъ провозвѣстницу равенства между людьми) и несогласною съ требованіями и условіями жизни.

Но Браубахъ, которому Германія обязана правильнымъ истолкованіемъ методическихъ воззрѣній Жакото, справедливо замѣтилъ, что дѣло все въ недоразумѣніи. «Разумность» (intelligence), по понятію Жакото, это не сила, въ полномъ ея *развитіи*, не опредѣленное нѣчто и данное, но только *способность* разумѣнія, свойственность которой всѣмъ людямъ по сущности едва ли кто станетъ отвергать. Положеніе же «все во всемъ» указываетъ также на существо явленій, а не на частныя ихъ отличія. Первое положеніе не показываетъ, что одинъ человѣкъ разуменъ, какъ всѣ другіе, но что *онъ* могъ, еслибы *захотѣлъ*, быть разумнымъ. Условность же такого желанія субъективна. Искатели здѣсь «всеобщаго политическаго равенства», очевидно, «ловили окуней и воевали съ мельницами». Что же касается втораго положенія, то Браубахъ замѣчаетъ, что оно ближайшимъ образомъ означало то, что во *всемъ* «универсальномъ» методѣ, чрезъ всѣ ступени, проходитъ одно упражненіе, одинъ принципъ — «обучать такъ, чтобы всѣ послѣдующія свѣдѣнія имѣли связь съ предыдущими», — что дѣйствительно въ методѣ Жакото сохраняется строже и послѣдовательнѣе, чѣмъ во всякомъ другомъ методѣ. Самый же абсолютизмъ приведенныхъ выраженій, очевидно, обусловливался универсальнымъ характеромъ его системы. Конечно, всѣ эти положенія можно опровергать и даже отрицать, но нелѣпаго они въ себѣ ничего не заключаютъ, что старались доказать безцеремонные противники Жакото.

Жакото самъ производилъ опыты обученія по своей методѣ столь удачно, что приводилъ современниковъ въ удивленіе и вызвалъ себѣ множество подражателей, хотя немало и рѣзкихъ противниковъ. Въ самомъ дѣлѣ, методъ Жакото заключалъ въ себѣ много механическаго и въ немъ, болѣе чѣмъ гдѣ-либо, учитель былъ—*все*, такъ что Жакото могъ бы съ полнымъ правомъ сказать о своемъ методѣ: «методъ — это я!» Въ чемъ же состоялъ этотъ методъ?

Извѣстно, что Жакото былъ того мнѣнія, что учить грамотѣ можно рѣшительно по всякой книгѣ; но для своихъ опытовъ онъ бралъ чаще другихъ общераспространенное во Франціи изданіе—Телемакъ Фенелона.

1-й Урокъ открывался прямо чтеніемъ первыхъ строкъ: Calypso ne pouvait se consoler du depart d'Ulisse. Это предложеніе Жакото сперва прочитывалъ вслухъ самъ, затѣмъ заставлялъ повторять ученика, пока послѣдній отчетливо не передавалъ его наизусть. Послѣ этого начиналось *разложеніе* (анализъ) взятой темы сперва на отдѣльныя слова, потомъ на слоги, а, наконецъ, и на звуки. Разложеніе предложенія сначало шло обыкновенно по такой формулѣ:

Calypso
Calypso ne
Calypso ne pouvait
Calypso ne pouvait se
Calypso ne pouvait se consoler
Calypso ne pouvait se consoler du depart
«Calypso ne pouvait se consoler du depart d'Ulisse».

Далѣе учитель начиналъ разлагать первое слово *Calypso* на слоги, потомъ—на звуки. Когда первое упражненіе было покончено, брали слова дальнѣйшія, тоже по порядку, отнюдь не выбирая легкихъ и не обходя трудныхъ. «Ребенокъ, замѣчаетъ Жакото, долженъ свободно различать въ предложеніи слова, слоги и звуки. Не должно спѣшить; наоборотъ, нужно остановиться на первой ступени до тѣхъ поръ, пока ученикъ не усвоитъ ея прочно, навсегда. Ученикъ долженъ быть внимателенъ, чтобы ничего не измѣнить въ данномъ предложеніи, и часто его повторять, чтобы ничего не забыть. Пусть люди посмѣиваются надъ нашей словесной методой. Мы не будемъ тратить времени, чтобы долбить ваши

а-в=*ав*!» При этомъ, въ видѣ вспомогательнаго пріема, взятое предложеніе писалось на доскѣ.

Такимъ образомъ мы видимъ, что Жакото шелъ отъ цѣлой, связной рѣчи (предложенія), къ ея составнымъ частямъ; части же, постепенно разлагаемыя на элементы, приводили къ *звуку*. Если считается естественнымъ и справедливымъ идти отъ извѣстнаго, кто факта, отъ цѣлаго, то почему же не примѣнить этотъ пріемъ къ обученію языку,—вѣдь *рѣчь* и есть то *извѣстное*, которое знаетъ и имѣетъ каждый ребенокъ: прежде чѣмъ начать учиться грамотѣ, конечно каждый *умѣетъ говорить*. Рѣчь есть цѣлый, живой и наглядный фактъ; если рѣчь принадлежитъ ребенку, то она — *какъ цѣлое*—ему *извѣстна*. Анализъ этого цѣлаго — это прямой путь природы. Промахъ относительно этого принципа со стороны Жакото состоялъ въ томъ, что онъ хотя и бралъ цѣлое, живое, фактъ, но бралъ его какъ бы случайно, *внѣ* сферы личнаго сознанія ребенка, которому еще, быть можетъ, не было и интересно и понятно, что «Калипсо не могла не скорбѣть объ утратѣ Одиссея». Жакото думалъ, что можно учить по *всякой* книгѣ; но мы уже сказали, что это довольно грубая педагогическая ошибка, а она-то и наносила вредъ аналитическому способу и долго мѣшала успѣху его примѣненія. Самъ Жакото побѣждалъ эту трудность силою личнаго таланта, который былъ дѣйствительно замѣчателенъ; но естественно и неизбѣжно, что взглядъ этотъ скоро и вредно отразился на его послѣдователяхъ и на методѣ, въ которой внесенъ былъ механизмъ, чуждый развивающему характеру обученія.

2-й Урокъ начинался повтореніемъ предыдущаго (это повтореніе строго повторялось на всѣхъ ступеняхъ), къ которому присоединялось новое предложеніе, но только въ томъ случаѣ, если старое было усвоено вполнѣ основательно. Равнымъ образомъ, можно и оба урока соединить въ одинъ, если воспріимчивость ученика это позволяетъ. Labor improbus omnia vincit, говорили древніе; но дидактика нашего времени присоединяетъ: non datur omnibus adire Corinthum.

3-й Урокъ опять начинается повтореніемъ всего изученнаго. «Учитель, говоритъ Жакото, прежде всего долженъ обогатить *память* ученика». Развитіе памяти вообще играло у него видную и важную роль. При усвоеніи даннаго матеріала, учитель наблюдаетъ, чтобъ ученикъ не только отчетливо зналъ слова, но и зву-

ковой составъ ихъ, что очень полезно для грамматики. Занятіе послѣднею Жакото вводилъ очень рано въ обученіе (слѣдуя правилу: «все во всемъ»), равно какъ и правописаніе. Чѣмъ дальше идетъ ученіе, тѣмъ болѣе пріобрѣтаетъ ученикъ самостоятельности. Съ 5 урока ученикъ одинъ уже приготовляется къ чтенію словъ и предложеній, къ разбору ихъ. Письмо изученнаго матеріала идетъ объ руку съ усвоеніемъ учебнаго матеріала наизусть, при чемъ Жакото съ первыхъ же поръ требовалъ строгаго соблюденія правописанія. Навыкъ въ правописаніи есть основаніе для многихъ правилъ, выводъ которыхъ теоретически разсудокъ еще не въ силахъ дѣлать самъ, и объяснять которыя было бы еще слишкомъ рано. Память и навыкъ часто даже и взрослому замѣняютъ соображеніе разсудка въ правильности письма. Чѣмъ идетъ дальше ученье наизусть, тѣмъ сознательнѣе относится ученикъ къ изучаемому. Что раньше было изучено имъ безсознательно одною памятью, то разъясняется ему само собою теперь, ибо «то, чего онъ не зналъ, стоитъ въ связи съ тѣмъ, что онъ усвоилъ сознательно. При постоянныхъ повтореніяхъ, при связи предыдущаго съ послѣдующимъ, въ концѣ ученья все изученное объединяется и становится сознательнымъ обладаніемъ ученика.

Такимъ образомъ послѣдовательный процессъ обученія по методѣ Жакото состоитъ въ слѣдующемъ: ученье начинается не отъ слоговъ и словъ, но съ *предложенія*, которое громко читается и подвергается *анализу*. Каждое слово его показывается особо и все предложеніе запоминается наизусть, при постоянномъ повтореніи. Затѣмъ учащійся долженъ показать на доскѣ, сперва по порядку, а потомъ въ раздробь, все, что произноситъ онъ вслухъ. Самое предложеніе для этой цѣли набирается на доскѣ буквами разрѣзнаго алфавита. Когда это упражненіе дѣлается безъ ошибки, то разлагаютъ каждое слово на слоги, которые также громко произносятся сперва отдѣльно, а затѣмъ и все предложеніе также читается по слогамъ, раздѣльно, но безъ нарушенія смысла. Для болѣе прочнаго усвоенія изученнаго, слоги называются отдѣльно, при чемъ учитель заставляетъ ученика показывать ихъ по выбору, въ раздробь, по порядку. *Сходные* слоги или слова въ подобныхъ предложеніяхъ ученикъ уже находитъ и показываетъ *самъ*. Когда это упражненіе идетъ безъ ошибокъ, слѣдуетъ разложеніе словъ на звуки, при чемъ все старое опять повторяется, пока учащійся

не будетъ безошибочно знать все предложеніе, каждое слово его, каждый слогъ и каждый звукъ слога. Затѣмъ переходитъ ко второму предложенію, при чемъ сперва повторяется изученное, потомъ начинается сравненіе съ послѣднимъ новаго — ученикъ, всматриваясь въ предложеніе, слѣдитъ за тѣмъ, нѣтъ-ли извѣстныхъ уже словъ, слоговъ или буквъ въ предложеніи новомъ? Если есть, то все извѣстное ученикъ долженъ самъ отыскать и обозначить, а новое неизвѣстное изучается подобно предшествовавшему. Когда второе предложеніе будетъ усвоено вполнѣ отчетливо, во всѣхъ подробностяхъ, переходятъ къ третьему и т. д. При чемъ *повтореніе* и *сравненіе* предыдущаго съ послѣдующимъ составляло постоянное упражненіе на всѣхъ ступеняхъ обученія грамотѣ. Письмо употреблялось Жакото въ видѣ *вспомогательнаго* средства мнемоническаго: что прочтено и изучено, то должно быть и написано. Какъ послѣдователи методы Стефани пришли къ способу *письма-чтенія*,—послѣдователи системы Жакото пришли къ способу чтенія—письма; въ Германіи впрочемъ послѣдній способъ былъ извѣстенъ болѣе подъ именемъ Verbal –oder Wortmethode, Wortlesekunst [1]).

Опытъ показалъ, что этотъ способъ, при раціональномъ и послѣдовательномъ его примѣненіи, давалъ блестящіе успѣхи, которые удивляли современниковъ Жакото и вызвали цѣлую фалангу подражателей, [2]) хотя въ тоже время способъ этотъ встрѣтилъ и сильныхъ себѣ противниковъ. Благодаря парадоксальной неопредѣленности провозглашенныхъ Жакото дидактическихъ принциповъ, о немъ не только толковали вкривь и вкось, но даже взводили на ея основателя различныя обвиненія.

«Чѣмъ профессоръ Жакото былъ для Франціи, замѣчаетъ Керъ, тѣмъ Бреславльскій начальный учитель *К. Зельтзамъ* для Герма-

---

[1]) Читатели могутъ видѣть, что система эта у насъ извѣстна подъ именемъ «Золотовской», хотя Золотовъ въ изобрѣтеніи ея неповиненъ; онъ только примѣнилъ ее, какъ это сдѣлалъ и г. Студитскій, только гораздо неудачнѣе послѣдняго.

[2]) «Методъ Жакото, пишетъ Бенеке, въ приложеніи ко всѣмъ учебнымъ предметамъ, начиная отъ чтенія и письма, кончая богословіемъ и правомъ, игрою на фортепіано и танцами, нашелъ многочисленныхъ послѣдователей въ Бельгіи и Франціи; а въ Нидерландахъ онъ по высочайшему даже приказу введенъ былъ въ войска». *Бенеке*, Рук. къ восп. и обуч. ч. II. 227.

нiи[1]). Этому автору, а также Вейнгарду, Германiя обязана не только правильнымъ истолкованiемъ, но и дальнѣйшимъ развитiемъ этого способа. Зельтзамъ изложилъ свои взгляды на него въ сочиненiи «Метода Жакото въ примѣненiи къ начальному обученiю чтенiю и письменнымъ упражненiямъ» [2]), затѣмъ въ методическомъ изложенiи «Духъ методы Жакото въ отношенiи первоначальнаго обученiя чтенiю» [3]); наконецъ, въ защиту того же метода издано было имъ апологетическое разсужденiе, гдѣ дана была педагогическая его оцѣнка [4]). *Вейнгардтъ* точно также издалъ цѣлый рядъ сочиненiй для объясненiя и обработки методы Жакото, и, надо сказать, что оба эти писателя много содѣйствовали не только распространенiю, но и усовершенствованiю этого способа. Въ обработкѣ Зельтзама обученiе грамотѣ по сему способу представляется въ такомъ порядкѣ.

Учитель выбираетъ маленькiй разсказъ, въ которомъ, со стороны звуковой, находились бы *всѣ* буквы алфавита роднаго языка, и который, со стороны содержанiя, былъ бы не только доступенъ, но и интересенъ для дѣтей. Разсказъ сперва передается учителемъ, повторяется дѣтьми, затѣмъ по нѣскольку предложенiй набирается изъ разрѣзной азбуки на доскѣ. Повторенiе разсказа дѣлается *дословное*, пока ученики не усвоятъ его вполнѣ. Такимъ образомъ нѣмецкiе послѣдователи Жакото уже нѣсколько отдалились отъ учителя своего въ томъ, что не считаютъ, подобно ему, возможнымъ учить дѣтей по первой попавшейся книгѣ, но находятъ необходимымъ для этой цѣли обрабатывать особый разсказъ, въ который должны войти всѣ звуковые элементы рѣчи и который, слѣдовательно, могъ бы дать достаточный матерiалъ для ознакомленiя учащихся съ начальной грамотой.

Далѣе, учитель начинаетъ работу съ перваго же предложенiя, которое (предполагается) должно состоять изъ ясно-произносимыхъ односложныхъ словъ (Зельтзамъ избираетъ для этого предложенiе:

---

[1]) *Kehr*, Der deutsche Sprachunterricht. S. 35.

[2]) *Seltzam*, Jacotot's Methode in der Anwendung auf den ersten Leseunterricht und die sriftlichen Uebungen. Bresl. 1841.

[3]) Его же, Der Geist der Jacotot'schen Methode in Beziehung auf den ersten Leseunterricht. Bresl. 1846.

[4]) Его же, «Beiträge zur Würdigung der Jacotot'schen Methode». Bresl. 1848.

«Franz, Franz! o komm doch bald zu mir!»). Учитель читаетъ предложеніе вслухъ, ясно и медленно, въ тоже время обозначая на доскѣ каждое слово указкою; ученики прочитываютъ тоже предложеніе, отдѣльно и хоромъ, по руководству и указанію учителя. Затѣмъ учитель заставляетъ учениковъ повторять отдѣльныя слова, не придерживаясь порядка; въ тоже время дѣлается и разъясненіе смысла словъ, наглядное, по возможности, указаніе ихъ содержанія. Затѣмъ учитель указываетъ слово, дѣти его произносятъ, до полнаго ознакомленія учениковъ со всѣми словами предложенія. Посредствомъ такихъ упражненій *образъ* слова (печатнаго) мало по малу прочно усвоивается учениками, которые послѣдовательно произнося слова, какъ бы *читаютъ* до чтенія. Далѣе учитель беретъ первое слово, произноситъ его внятно, медленно, протяжно, заставляетъ дѣтей вслушиваться въ звуковое его произношеніе и заставляетъ учениковъ находить звуки, изъ которыхъ оно составлено. Затѣмъ ученики навыкаютъ распознавать знаки звука (печатнаго шрифта) на доскѣ. Слѣдующее затѣмъ упражненіе имѣетъ цѣлію прочное усвоеніе изученныхъ звуковъ и знаковъ ихъ. Учитель называетъ ихъ сперва по порядку, затѣмъ въ раздробь; учитель показываетъ знакъ, дѣти говорятъ его звукъ; учитель произноситъ звукъ, ученики указываютъ его знакъ; учитель произноситъ гласныя, ученики ихъ отыскиваютъ на доскѣ и т. п.; пріемы эти заключаются *составленіемъ* словъ изъ звуковъ, изученныхъ учениками, что и служитъ переходомъ уже къ вполнѣ *сознательному* чтенію. Подобнымъ же образомъ изучаются и слѣдующія слова и предложенія, съ тою только разницею, что изученные прежде звуки и знаки ученики далѣе отыскиваютъ уже сами. Когда дѣти довольно навыкнутъ въ чтеніи первыхъ предложеній, къ обученію присоединяется и письмо. Послѣ предварительныхъ упражненій, учитель ставитъ передъ классомъ доску, на которой изображены краскою необходимыя при первыхъ упражненіяхъ въ письмѣ линіи горизонтальныя. Учитель сперва самъ прописываетъ на доскѣ слово (Францъ—у Зельтзама), ученики разлагаютъ его на звуки, учитель помогаетъ имъ распознавать письменные знаки слова; затѣмъ учитъ ихъ писать мѣломъ, буква за буквой, все слово на классной доскѣ, потомъ и на шиферныхъ доскахъ, при чемъ продолжается чтеніе, разложеніе словъ на звуки и составленіе словъ изъ данныхъ звуковъ.

Метода эта особенно сильно была распространена въ Силезіи, гдѣ нашла себѣ много послѣдователей, хотя имѣла и противниковъ. Такъ, противъ нея писалъ *Кригеръ*, назвавшій самую методу «неестественною и не методическою» [1]); *Альберти* же разбралъ универсальность этой методы и находилъ несостоятельною тенденцію примѣненія ея ко всѣмъ языкамъ [2]). Но защитниковъ этой методы было гораздо больше, при чемъ даже враги ея отдавали дань удивленія ея успѣхамъ и достоинствамъ. Такъ *Маттеръ*, вообще неблагосклонно отзывавшійся о способѣ Жакото, замѣчаетъ, что основной принципъ ея разуменъ и практиченъ, «но ошибочность частныхъ мнѣній, преувеличеніе во всемъ, парадоксальность иныхъ положеній, реторичная напыщенность языка лишили довѣрія самую методу, принятую сначала чрезвычайно благосклонно». Тѣмъ не менѣе «воспитатель, замѣчаетъ авторъ, изучающій методику начальнаго обученія, долженъ изучать и эту методу также безпристрастно, какъ и всѣ другія; онъ можетъ выполнить это съ удовольствіемъ, такъ какъ метода эта затрогиваетъ вопросы обученія глубже, чѣмъ какая-либо другая» [3]). *Фр. Шольцъ* защищаетъ эту методу, представляя «фактъ, что такимъ способомъ обучаемые ученики, которые безъ всякихъ предварительныхъ свѣдѣній поступили въ школу въ началѣ октября, послѣ 4-хъ мѣсячнаго ученія успѣли такъ много, что они могли прочесть изъ всякой новой книги наудачу взятый отрывокъ, правильно, искусно и съ выраженіемъ; могли всякое изустно предложенное предложеніе написать на доскѣ вполнѣ вѣрно, четко и съ сознаніемъ основаній, почему каждое слово пишется такъ, а не иначе [2]). Нѣкто *Лютцельбергеръ* издалъ даже цѣлую брошюру, гдѣ излагаетъ видѣнные и слышанные имъ результаты обученія въ школахъ по системѣ Жакото [3]). Др. *Е. Фибель* написалъ

[1]) *Krüger*, «Beiträge zur Beurtheilung d. Jacototschen Lesemethode».

[2]) «Ueber die Hamilton'sche und Jacotot'sche Methode beim Sprachunterricht, mit besonderer Rücksicht auf alte Sprachen». Dr. *Alberti*. 1836.

[3]) *Matter*, Nouveau manuel des écoles primaires, moyennes et morales, ou guide complet instituteurs et institutrices. Paris. 1836. Pag. 70.

[4]) *Nacke*, «Pädagogischer Jahresberichte », 1847. S. 81 cq.

[5]) *Lützelberger*, Reisefrüchte, glesammelt auf der Wanderung in eine Jacototsschule. Altenburg. 1837. То же содержаніе имѣетъ и соч. *Hoffman*, J. Jacotot's Universalunterricht, nach dessen Schriften und nach eigener Anschauung. Jena. 1835.

свое «Краткое руководство къ обученію въ чтеніи въ связи съ упражненіями въ рѣчи, мышленіи, письмѣ, запоминаніи и языкѣ, по *аналитической* методѣ обученія Жакото [1]); гдѣ расширяетъ примѣненіе этого способа на весь курсъ роднаго языка въ народной школѣ.

Съ особенною силою отстаивалъ способъ Жакото *Прейсъ*, который съ успѣхомъ далъ опытъ его обработки [2]); сужденія Прейса и Дистервегъ считаетъ уважительными. Самъ Дистервегъ не произнесъ рѣшительнаго слова объ этой методѣ; онъ считалъ ее открытымъ вопросомъ, но признавалъ за ней значеніе и въ теоретическомъ и практическомъ отношеніяхъ. «Зельтзамъ, говоритъ онъ, пользуется этимъ способомъ и, какъ видно изъ достовѣрныхъ извѣстій, съ рѣдкимъ успѣхомъ. Учитель чтенія не можетъ оставить безъ вниманія этой методы: въ ней есть смыслъ». Соглашаясь затѣмъ съ основаніями метода, онъ говоритъ, что ему представляется вопросомъ: «не лучше ли было бы для практики поступать такъ; обученіе чтенію начинать заучиваніемъ наизусть какой-нибудь статьи (мы предложили бы всѣмъ извѣстное, наболѣе легкое и доступное разумѣнію всѣхъ «Отче нашъ» — разумѣется, на родномъ языкѣ), потомъ переходитъ къ разложенію прочитаннаго—уяснять предметы, разлагать слова и т. д.; рядомъ съ этими предварительными упражненіями, дѣлать элементарныя упражненія въ письмѣ, послѣ чего заученное наизусть заставлять *писать* и *читать* и т. п. Мы только указываемъ на это для болѣе подробнаго изслѣдованія». [3]) Дистервегъ, какъ извѣстно, былъ послѣдователемъ способа письма-чтенія, и понятно, что для него, какъ и для насъ, звуковые аналитическій и синтетическій способы имѣли только значеніе историческаго факта. Что касается успѣховъ, какими прославился самъ Жакото, то Дистервегъ объясняетъ ихъ свойствами его «виртуозной личности». Жакото до малѣйшихъ подробностей зналъ, что должны и смогутъ одолѣть его ученики;

---

[1]) Dr. *Fibel*, Kurze Anleitung zum Lesenlehren, verbunden mit Sprech-Denk-Schreib-Gedächtniss und Sprachübungen, nach der *analytisch*-Jacotot'schen Lehrmethode. Bresl. 1841. Къ этому же руководству была издана и хрестоматія. «Erstes Lesebüchlein» того же автора.

[2]) *Preis*, Jacotot's Universalunterricht als naturgemäss und nachahmungswert dargestellt und erläutert. Lissa 1847.

[3]) *Diesterweg*, Wegweiser zur Bildung für deutsch. Lehrer etc.

онъ упражнялъ ихъ до тѣхъ поръ, пока они въ совершенствѣ усвоивали урокъ; дѣлалъ различныя мѣткія сопоставленія; наконецъ, онъ въ совершенствѣ владѣлъ своимъ методомъ обученія».

Мы сочли полезнымъ дать читателямъ обстоятельный историческій очеркъ *звуковой аналитической* методы обученія чтенію, такъ какъ до сихъ поръ ничего подобнаго у насъ не было; самый методъ же былъ извѣстенъ лишь въ плохой обработкѣ г. Золотова, которая не только не давала о дѣлѣ яснаго и точнаго понятія, но сбивала съ толку и опытныхъ учителей, которые не знали даже, къ какому роду способовъ отнести ее. Такъ, баронъ Корфъ пишетъ, что «метода Золотова (звуковая—аналитическая) *стоитъ между* (?!) *буквослагательною или звуковою методами*, несомнѣнно уступая послѣдней, не только по быстротѣ результатовъ, но и по вліянію своему преимущественно на память дѣтей, а не на ихъ мыслительныя способности» [1]). Хотя въ приведенномъ отзывѣ и обнаруживается нѣкоторое незнакомство съ исторіей аналитическаго звуковаго способа, но ясно также и достоинство обработки его у г. Золотова, благодаря которому почтенный авторъ «Русской народной школы» устранилъ этотъ методъ даже изъ разряда звуковыхъ; но и этого мало,—благодаря той же «обработкѣ» онъ былъ устраненъ и изъ школъ, или лучше не могъ привиться въ нихъ, не смотря на сильную поддержку, какая была оказана этой методѣ (или лучше «Азбукѣ» г. Золотова) со стороны правительства.

Намъ остается теперь изложить педагогическія *основанія* и ходъ обученія по аналитическому звуковому способу, который, во всякомъ случаѣ, имѣетъ такое же право на вниманіе учителей, какъ и синтетическій способъ, пользующійся столь широкимъ у насъ распространеніемъ и извѣстностью.[2])

---

[1]) Бар. *Корфъ*. Русская начальная школа. Изд. 2. 1871 г., стр. 138.

[2]) Такъ Бенеке говоритъ: «Во всякомъ случаѣ обученію грамотѣ должно предшествовать *разложеніе языка на простые звуки*; такъ какъ видимая буква есть лишь знакъ звука, и слѣдовательно для того, чтобы сохранить свой смыслъ, должна опираться на свое дѣйствительное значеніе». *Бенеке* Руков. къ восп. и обуч. т. II стр. 237.

Практическія замѣчанія о примѣненіи звуковаго аналитическаго способа.

1) Аналитическій методъ, какъ уже было замѣчено, есть наиболѣе близкій къ естественному процессу развивающагося дѣтскаго ума. Принимая за основаніе живой и доступный непосредственному наблюденію *фактъ*, устную *рѣчь*, въ видѣ *цѣлаго* предложенія, методъ этотъ послѣдовательно переходитъ отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, при чемъ съ особенною силою возбуждается *самодѣятельность* ученика. Знаніе, добытое путемъ анализа, добытое притомъ самодѣятельно, несомнѣнно будетъ имѣть ясность, отчетливость и прочность. Быть можетъ, ни одна форма элементарнаго метода не обладаетъ въ такой степени силою образовательнаго вліянія на формальное развитіе ума, какъ аналитическая, которая къ тому же заключаетъ въ себѣ элементы живаго интереса въ самомъ процессѣ обученія. Въ этомъ методѣ ученикъ идетъ совершенно тѣмъ же путемъ, какимъ онъ знакомится, положимъ, съ растеніемъ или цвѣткомъ. Ребенокъ беретъ въ руки *цвѣтокъ*, прежде всего онъ принимаетъ его за одно красивое и привлекательное цѣлое. Хотя онъ обоняетъ отъ цвѣтка запахъ, различаетъ въ немъ листики и пр. части, но всѣ эти части сливаются въ единствѣ перваго впечатлѣнія въ одно нераздѣльное цѣлое. Только всматриваясь въ цвѣтокъ далѣе, ребенокъ начинаетъ замѣчать въ немъ различныя свойства, части и пр., путемъ естественнаго *анализа*, который ведется имъ *наглядно* и вполнѣ *самодѣятельно*. Если окажется здѣсь и нужною помощь учителя, то она можетъ имѣть только характеръ *наводящій*, въ видѣ руководства или *пособія* идти къ цѣли болѣе прямымъ путемъ, но идти самому же ученику. Если учитель съумѣетъ въ обученіи также естественно цѣлую живую рѣчь сдѣлать предметомъ анализа, съумѣетъ при этомъ сохранить вполнѣ самодѣятельность ученика, съумѣетъ сдѣлать легкимъ и доступнымъ для дѣтей переходъ отъ словъ къ слогамъ и звукамъ, то онъ можетъ расчитывать на вѣрный успѣхъ.

2) Въ основу обученія необходимо брать *предложеніе*, полную и связную рѣчь, по формѣ и содержанію соотвѣтствующую цѣли обученія. Слова отрывочныя, ничѣмъ не связанныя, какъ у г. Золотова, совершенно здѣсь неумѣстны.

3) Все изучаемое дѣти должны усвоивать сознательно, а по-

тому и основное предложеніе и отдѣльныя слова его, подлежащія анализу, должны быть для дѣтей вполнѣ доступны и совершенно понятны.

4) Упражненіямъ въ чтеніи необходимо должны предшествовать упражненія приготовительныя *устныя*.

5) Для упражненій въ разложеніи «цѣлой рѣчи» на *слова* необходимо избирать предложенія, составленныя изъ *односложныхъ* словъ (напр. «Бѣлъ цвѣтъ милъ на весь свѣтъ».—«Гдѣ цвѣтъ—тамъ медъ» и т. п.).

Такія предложенія легко разлагаются дѣтьми, особенно если каждое слово отмѣчать легонько ударомъ руки (тактомъ).

6) Разложенное на слова предложеніе набирается изъ буквъ разрѣзной азбуки на доскѣ. Ухо *различаетъ слова* въ устной рѣчи, а глазъ *видитъ части*—тѣже слова—въ рѣчи печатной: одно помогаетъ другому.

7) Каждое упражненіе производится до полнаго усвоенія его дѣтьми.

8) Для разложенія *словъ на слоги* всего полезнѣе избирать слова *двусложныя*, ясно произносимыя (наприм. «Заря деньгу даетъ».—«Наши пряли—ваши спали».—Знаемъ сами—кривы сани». —«Тише ѣдешь—дальше будешь» и т. под.), гдѣ слоги отчетливо выдѣляются по такту. Разложенныя слова набираются на доскѣ и дѣти видятъ, что какъ ухомъ слыхать части въ *устной*, такъ глазомъ видать на доскѣ части въ рѣчи *печатной*. Сколько частей ухо *слышитъ*, столько ихъ глазъ *видитъ*,—для примѣра взять слова дальше трехсложныя (напр. «худое дерево выросло на дорогѣ» и т. под.) и многосложныя.

9) Ни въ какія тонкости и сложныя объясненія относительно слоговъ не слѣдуетъ вдаваться; довольно для цѣли, если дѣти знать будутъ лишь, что изъ слоговъ слова *складываются* или *слагаются*, отъ чего и имя—*слогъ*. Введеніе сюда теоріи прямыхъ и обратныхъ слоговъ, что дѣлаетъ г. Золотовъ, совершенно неумѣстно и только безполезно осложняетъ ходъ обученія, нарушаетъ его естественную простоту и послѣдовательность.

10) Разложеніе слоговъ и словъ (односложныхъ) на звуки должно сосредоточить на себѣ все вниманіе учителя. Если ему удастся удачно навести дѣтей, сохранивъ вполнѣ ихъ самостоятельность, на различеніе въ словахъ звуковъ, то это будетъ нап-

*

большой успѣхъ, который тѣмъ важнѣе, что имъ обусловливается правильность всего хода обученія далѣе. Для этой цѣли рекомендуютъ нѣсколько пріемовъ.

Одни совѣтуютъ начинать съ разложенія слоговъ на звуки при посредствѣ разрѣзной азбуки. Положимъ, ученикъ знаетъ слогъ *он*; на доскѣ этотъ слогъ набранъ изъ *двухъ* карточекъ (буквы на папкѣ). Учитель указываетъ на слогъ и затѣмъ *раздвигаетъ* обѣ карточки (*о* и *н*), наглядно показывая, что хотя *он* и одинъ слогъ, но изображается онъ въ печати *двумя* карточками. Итакъ глазъ видитъ *двѣ* части въ слогѣ,—нельзя ли и уху различить эти же части въ произношеніи слога? Учитель закрываетъ одну первую карточку рукою, или просто переворачиваетъ ее бѣлою исподнею стороною вверхъ, и спрашиваетъ, что осталось на доскѣ? Читали обѣ карточки *он* (произноситъ протяжно *о-о-н*), *начинали о-о-о*! Теперь первую карточку закрыли, стало быть, что̀ закрыли и что осталось?—*о-о-н*! Мало по малу, вдумываясь и сравнивая протяжно произносимое *он*, дѣти поймутъ, что въ этомъ слогѣ есть два звука, что первый звукъ *о*, второй—*н*; что для каждаго звука есть особая карточка, а на карточкѣ *знакъ* звука.

Другой пріемъ. Учитель беретъ хотя слогъ *си* и заставляетъ учениковъ произнести его по возможности *протяжно*. При такомъ произношеніи *и* само собою отдѣлится отъ *с'* и будетъ ясно звучать на концѣ взятаго слога. Учитель спрашиваетъ, что ученикъ тянулъ *долже* всего? Если ученикъ недоумѣваетъ, то учитель заставляетъ снова протянуть *си-и-и*, а другихъ учениковъ проситъ замѣчать, что̀ *всего длиннѣе* будетъ тянуть спрошенный. Такъ какъ звукъ *и* звучитъ очень рѣзко, то это наблюденіе сдѣлать легко. Когда ученики скажутъ, что *и* всего долже тянулось, учитель напомнитъ, что начали-то тянуть слогъ *си*, а вышло *и*, чего-то недостаетъ. Онъ предлагаетъ протянуть такъ, чтобы *си* было слышно: *с-с-и-и*.

Если звукъ *с-с-с* сначала будетъ произнесенъ твердо и съ нѣкоторымъ протяженіемъ, то составъ слога *си* довольно рѣзко обозначится въ произношеніи. Если учитель возметъ сюда въ помощь и разрѣзную азбуку, то дѣти, различивъ по слуху звуковой составъ взятаго слога, наглядно узнаютъ, что и на доскѣ для каждаго звука есть своя карточка съ особымъ значкомъ.

Но едва ли не лучше всѣхъ другихъ пріемовъ разложенія

словъ на звуки слѣдующій: учитель беретъ какое-нибудь двусложное слово, гдѣ въ срединѣ между двумя гласными былъ бы одинъ звукъ согласный и притомъ такой, который можно было бы произнести нѣсколько протяжно, напр. *оса*, *оси*, *уши* и пр. Разсказавъ, коротенько, что̀ такое, напримѣръ, *оса* и увѣрившись, что дѣти произносятъ это слово совершенно ясно, отчетливо, учитель приглашаетъ ихъ слушать внимательно, что онъ скажетъ. Затѣмъ онъ произноситъ: *о-о-о*! «*Все* ли я слово сказалъ?» «Какое слово сейчасъ мы произносили?» *Оса*. «Я сказалъ: *о-о-о*! Все ли я слово сказалъ? Всякому даже ребенку понятно, что *не все*, потому что все слово было *оса*, а сказано одно *о*. «Что же нужно добавить, чтобы вышло цѣлое слово *оса*?» Сказано *о*, очевидно, осталось сказать *са*. Итакъ въ словѣ оса *двѣ* части, первая *о*, вторая—*са*. «Теперь слушайте, я говорю: *ос'*—*все* ли я слово сказалъ?» Опять не все, *все* слово было *оса*; недостаетъ—*а*.

Руководясь первымъ опытомъ, дѣти легко догадаются, что къ слогу *ос*—нужно добавить *а*=*оса*. Учитель затѣмъ раздѣльно произноситъ: *о-о-с'-с'-а-а*! Какимъ звукомъ *начинается* слово *оса* (это проще, нежели спросить, какой *первый* звукъ, хотя существо вопроса одно)? Какимъ звукомъ кончается тоже слово (или: какой звукъ послѣдній)? Первый *о*,—послѣдній *а*. Сказать *о—а* не выходитъ *оса*,—между *о* и *а* вставляется *с'—с'*=*оса*. Анализъ слова повторяется всѣми учениками, слово набирается на доскѣ и знаки звуковъ, раздвинутые отдѣльно, наглядно покажутъ ребенку, что *тремъ* звукамъ слова *оса* соотвѣтствуютъ три карточки, каждая съ особымъ значкомъ (буквою) *о*, *с*, *а*.

Для закрѣпленія добытаго результата дальнѣйшія упражненія идутъ сначала также надъ словами съ двумя гласными по краямъ и одною согласною въ срединѣ. Всего важнѣе, чтобы дѣти *сознательно* отнеслись къ *первому* разложенію слова на звуки. Кто разъ это дѣло *поймет*ъ, тотъ навсегда уже будетъ его знать и для того всѣ послѣдующія упражненія будутъ *понятны*. Разумѣется, нѣтъ нужды учителю слѣдовать точно указаннымъ пріемамъ,—тутъ болѣе чѣмъ гдѣ-либо имѣетъ значеніе личность учителя, его тактъ, находчивость, умѣнье заинтересовать дѣтей. Особенно здѣсь нужно беречься *многословія*: часто дѣло совсѣмъ понятно ученику, но учитель массою вопросовъ, часто къ дѣлу не относящихся, не только разсѣеваетъ вниманіе ученика, но просто по-

давляетъ въ немъ всякое соображеніе. Вмѣсто того, чтобы идти къ дѣлу прямо, онъ начинаетъ ходить «около да вокругъ». Словъ много—толку мало. Кто хочетъ, чтобы его слушали и разумѣли, тотъ долженъ меньше говорить, но обдуманнѣе.

11) Устныя упражненія должны постоянно предшествовать упражненіямъ въ чтеніи письма и печати.

12) Съ обученіемъ чтенію соединяется письмо.

13) Въ подборѣ фразъ и словъ должны участвовать и ученики; можно въ видѣ задачъ задавать приготовленіе фразъ и словъ на домъ. Упражненіе въ слогахъ безъ смысла совершенно изгоняется изъ обученія.

14) Во всемъ обученіи съ особеннымъ вниманіемъ наблюдается *связь* и *сравненіе* предыдущаго съ послѣдующимъ. Постоянное повтореніе изученнаго также должно составлять одну изъ важныхъ сторонъ обученія.

Вообще, для того, чтобы судить о достоинствѣ или недостаткахъ метода, нужно имѣть въ виду не тѣ или другія, часто ошибочныя, отрывочныя попытки, но примѣненіе его *нормальное*, т. е., не только добросовѣстное и вполнѣ толковое, но и согласное съ тѣми основаніями, на которыя методъ опирается и которыя составляютъ его существо, живое зерно его развитія и силу въ практическомъ его примѣненіи. Къ сожалѣнію, у насъ не было до сихъ поръ сдѣлано ничего подобнаго для примѣненія звуковаго аналитическаго метода, по крайней мѣрѣ, кромѣ крайне неудовлетворительныхъ опытовъ гг. Студитскаго и Золотова, мы ничего не знаемъ. Впрочемъ, какъ мы уже замѣтили, способъ этотъ имѣетъ для насъ теперь лишь чисто историческое значеніе, въ виду новаго, болѣе совершеннаго и вполнѣ педагогическаго способа, который мы назвали синкритическимъ и къ историческому обозрѣнію котораго мы теперь переходимъ.

с. Синкритическій звуковой способъ обученія грамотѣ.

Синкритическій способъ обученія грамотѣ, въ историческомъ своемъ развитіи, имѣлъ не мало различныхъ формъ, пока не выработался современный и повсюду въ лучшихъ школахъ употребляемый видъ этого способа. Сперва этотъ методъ явился, какъ попытка ввести въ обученіе грамотѣ письмо, въ видѣ вспомогательнаго *средства* мнемоническаго; затѣмъ, съ обработкой и раз-

витіемъ метода звуковаго, способъ этотъ появился подъ именемъ метода *письма-чтенія*, гдѣ чтеніе и письмо соединились въ одинъ неразлагаемый цѣлый предметъ обученія. Между тѣмъ, организація учебнаго курса начальной школы подверглась медленной, но радикальной переработкѣ. *Наглядное обученіе* стало невыдѣлимымъ элементомъ школы, и такъ какъ оно составляетъ прежде всего одну изъ частей изученія роднаго языка въ народной школѣ, то естественно, что этотъ элементъ вошелъ и въ способъ письма-чтенія. Далѣе, *черченіе*, *пѣніе* и *счетъ*, разумѣется, въ своихъ чисто-элементарныхъ объемахъ, также сблизились съ обученіемъ грамотѣ и мало-по-малу заняли мѣсто въ новомъ способѣ обученія этому искусству. Такимъ образомъ способъ письма-чтенія значительно увеличился въ объемѣ и осложнился въ своемъ содержаніи: въ него вошли разнородные элементы, до того времени стоявшіе въ школѣ особнякомъ; съ обученіемъ грамотѣ стали соединять: наглядное обученіе, упражненіе въ устной рѣчи (на родномъ языкѣ), письмо, черченіе, пѣніе и даже, въ видѣ вспомогательнаго пріема, простѣйшіе гимнастическіе пріемы. Разнородность столь многихъ и разнообразныхъ элементовъ, вошедшихъ въ новый способъ обученія грамотѣ, и даетъ основаніе для названія его *синкритическимъ*. Не предрѣшая вопроса о томъ, насколько выгодно было для обученія собственно грамотѣ внесеніе въ него столь сложныхъ элементовъ, замѣтимъ только, что въ основу этого метода полагается идея *концентраціи* элементарнаго курса, а также стремленіе—сообщить обученію въ начальной школѣ, по возможности, характеръ образовательный и воспитывающій. Съ тѣхъ поръ, какъ въ методикѣ признано было несомнѣннымъ положеніе, что обученіе родному языку должно составлять не только главный предметъ, но и живое сосредоточіе для всего учебнаго курса начальной школы, обученіе грамотѣ и вступило на тотъ путь развитія, который неизбѣжно привелъ его къ *синкризу*, по отношенію къ составу и элементамъ начальнаго школьнаго обученія. Впрочемъ, существо новаго метода всего лучше само собою выяснится путемъ историческимъ.

Въ исторіи развитія синкритическаго метода обученія грамотѣ можно различать *два* главныхъ момента: *первый* — развитіе собственно *письма-чтенія*, *второй* — мы охарактеризовали уже именемъ *синкритическаго*, начинается *Фогелемъ*, продолжается *Рис-*

сманомъ, *Бэме*, *Керомъ*, *Клаувелемъ* и др. Въ то время, какъ первый моментъ заканчиваетъ уже свою обработку, второй моментъ только вступаетъ въ эпоху полнаго своего развитія.

А. *Первый моментъ развитія синкритическаго метода обученія грамотѣ*—образованіе и *развитіе способа письма-чтенія* (Schreibleseunterricht).

Способъ письма-чтенія въ Германіи принято обыкновенно называть *Гразеровой* методой, такъ какъ изобрѣтеніе ея нѣкоторые педагоги усвояютъ Гразеру. Но это несправедливо, — соединеніе обученія грамотѣ и письму было извѣстно гораздо раньше Гразера. Оно было извѣстно даже древнимъ народамъ. Методъ обученія грамотѣ у древнихъ Грековъ и Римлянъ былъ тѣсно связанъ съ историческимъ происхожденіемъ письменности. Извѣстно, что сначала *различія между печатнымъ и письменнымъ шрифтомъ не существовало*, такъ какъ книгопечатанія еще не было и книги *писались* писцами; само собою понятно, что письмо и чтеніе, а равно и обученіе тому и другому, не предлагались какъ отдѣльные предметы обученія, но изучались *совокупно и единовременно*. Учитель прописывалъ буквы, ученики списывали ихъ и написанное читали. Римскій учитель поэтому необходимо прежде всего долженъ былъ отличаться умѣньемъ писать четко, изящно [1]). Писали на дощечкахъ, покрытыхъ воскомъ; орудіемъ письма служилъ стиль (Stylus), палочка, съ одной стороны заостренная для письма, съ другой плоская, для выравниванія дощечки. Писали, впрочемъ, и на другихъ предметахъ, особенно на пергаментѣ, папирусѣ, деревѣ и т. д. Особенное искусство въ обученіи письму состояло въ умѣньѣ правильно владѣть стилемъ и въ искусствѣ черезъ углубленія на вощеныхъ дощечкахъ отчетливо чертить буквы. Сначала учитель, показывая ученику пріемы письма, водилъ рукою его, а потомъ ученики постепенно вырабатывали ловкость и твердость руки для письма самостоятельно. Такимъ образомъ, когда не было еще печати, волей—неволей учились *чтенію вмѣстѣ съ письмомъ* и письмо *предшествовало* чтенію. Такъ до половины XVI в. у насъ не было типографій, не было и печатныхъ букварей, и, какъ передаетъ м.

---

[1]) Quintilian, Instit. Drat: I, 2.

Кипріанъ (XIV в.), семилѣтнее дитя «елико *написоваше* ему учитель *малымъ* проученіемъ изучаваше». По свидѣтельству Арсенія Глухаго, въ его время «точію *по чернилу* проходили божественныя писанія». О способѣ обученія Петра Великаго говорится: «и повелѣ (вел. Госуд.) Зотову *писать*, *а по писанію* чести книги, и повелѣ Спмеону Полоцкому *писаніе* и *чтеніе* разсмотрѣть». Такимъ образомъ способъ ученія былъ *рукописный*; но къ сожалѣнію, онъ оставался *буквеннымъ*, и потому при немъ «ученіе творяшеся не спѣшно, но косно и всячески не прилежно, и не малу тщету совмѣняше себѣ учитель», такъ что розга служила естественнымъ дополненіемъ старобукварной учебы.

Соединеніе обученія письму съ звуковымъ методомъ принадлежитъ *Коменскому*. Выше были изложены его пріемы обученія въ «Schola Ludus»; но и въ другихъ своихъ произведеніяхъ, особенно въ «Великой Дидактикѣ», онъ весьма опредѣленно требуетъ, чтобы обученіе чтенію непремѣнно соединялось съ письмомъ. «Упражненія въ чтеніи и письмѣ, говоритъ Коменскій, всегда должны быть въ связи между собою (lectionis et Scriptionis exercitia semper cohaerebunt). Ибо для учениковъ—азбучниковъ (alphabeti discipulis) едва ли можетъ быть придумано болѣе дѣйствительное побужденіе (stimulus) и болѣе сильная приманка (illicebra), какъ если ихъ заставляютъ учить буквы посредствомъ письма (Scribendo). [1]). Желаніе рисовать у дѣтей какъ бы природное (quasi naturale est pingere velle), а потому упражненіе это доставляетъ имъ удовольствіе; да и сила воображенія сильнѣе возбуждается дѣйствіемъ двухъ чувствъ» [2]). Ниже онъ приводитъ слова Августина, который находитъ необходимымъ соединять упражненія въ письмѣ съ обученіемъ чтенію: «ut proficiendo scribamus et scribendo proficiamus».

Итакъ, въ интересахъ чисто педагогическихъ, 200 лѣтъ тому назадъ заявлялась уже необходимость метода письма-чтенія, и есть основаніе думать, что въ современныхъ Коменскому школахъ этотъ методъ практиковался.

---

[1]) Бенеке, совершенно въ духѣ Коменскаго, одобряетъ соединеніе обученія чтенію съ письмомъ. «При такомъ методѣ, пишетъ онъ, съ самаго начала будетъ вызвано болѣе *самодѣятельности*, а слѣдовательно усвоеніе будетъ имѣть *болѣе прочности*. *Бенеке*, Руков. къ восп. и обуч. т. II, стр. 237.

[2]) *Comenii*, Did op. omn. pq. III. Cap. XIX.

До нашего времени сохранился одинъ школьный уставъ временъ Коменскаго (1620 г.), гдѣ *соединенное обученіе чтенію и письму* высказано весьма обстоятельно. Вотъ текстъ этого устава. «Когда окончится молитва и нравственное назиданіе, учитель долженъ около четверти часа употребить на показаніе дѣтямъ *начертанія* буквъ такимъ образомъ, что учитель сперва нѣсколько разъ *чертитъ мѣломъ гласныя буквы*, какъ онѣ *написаны красной краской на доскѣ*, при чемъ ясно и громко ихъ *произноситъ*. Слѣдующую четверть часа онъ долженъ дружески *побесѣдовать* съ дѣтьми *о чемъ-нибудь*, предлагая имъ то одинъ, то другой вопросъ относительно извѣстнаго предмета, вызывая дѣтей на отвѣты и такимъ образомъ тщательно образуя ихъ *выговоръ*. Эти дружескія *бесѣды* и изученіе *буквъ* должны идти поочередно. Когда дѣти научатся различать буквы на черной доскѣ и въ своихъ книгахъ, достигнувъ при этомъ шестилѣтняго возраста, то въ другомъ классѣ они могутъ посредствомъ *письма* достигнуть полнаго усвоенія буквъ, послѣ чего слѣдуетъ присовокупить упражненія въ послѣдующихъ складахъ и чтеніи».

Итакъ, здѣсь учитель, передавая ученикамъ буквы, *прописываетъ* ихъ на доскѣ, по готовымъ образцамъ, соединяя обученіе чтенію съ *предметными бесѣдами*. Въ дальнѣйшемъ раскрытіи курса начальнаго обученія пишется: «Должно быть положено начало обученія родному языку, потомъ *письму* и *чтенію*, между которыми послѣднее должно находить себѣ помощь въ первомъ, чтобы лучше могло быть усвоено чтеніе. Поэтому учитель долженъ *начинать съ письма* и долженъ начать изученіе *съ простѣйшихъ* и *основныхъ буквъ*, такъ какъ онѣ легче, прежде чѣмъ дѣти перейдутъ къ изученію азбуки (abc) въ алфавитномъ порядкѣ; онъ долженъ для этого, по сказанному порядку, писать красными чернилами букву *i*, именно въ нѣсколько рядовъ, при чемъ всегда ее долженъ произносить. Ученики должны списывать написанное на доскѣ въ свои тетради, и такимъ образомъ долженъ быть изученъ весь алфавитъ; далѣе онъ проходится еще два-три раза, при чемъ сравниваются письменныя и печатныя буквы между собою, а также различаются другъ отъ друга гласныя и согласныя» [1]). Далѣе

---

[1]) *Dittes*, Meth. d. Volksschule, S. 144.

слѣдовало чтеніе и письмо слоговъ и наконецъ вполнѣ чтеніе книгъ.

Извѣстный современникъ Коменскаго Вольфангъ *Ратихъ* принималъ въ пособіе при ученіи чтенію и письмо, для чего онъ избиралъ для первыхъ уроковъ простѣйшія по письменному начертанію буквы, прописывалъ ихъ въ тетрадяхъ красною краской, а ученики наводили ихъ чернилами, что способствовало усвоенію буквъ. Затѣмъ французъ P. de *Launey* въ своей «Scriptolégie ou Ecriture-lecture» также точно соединялъ обученіе чтенію съ письмомъ. *Бэлль* и *Ланкастеръ* также вводили письмо въ обученіе грамотѣ, пользуясь системою взаимнаго обученія.

Д-ръ Андрей Бэль, капелланъ въ крѣпости Георга въ Остъ-Индіи, на коромандельскомъ берегу, замѣтилъ, что дѣти Малабарцевъ *обучали другъ друга*, при чемъ старшіе показывали младшимъ буквы, прописывая ихъ *на песку*. У Бэлля блеснула мысль примѣнить обѣ эти идеи: взаимнаго обученія и обученія чтенію посредствомъ письма [1]) въ обширныхъ размѣрахъ, въ правильно организованныхъ школахъ. Въ 1789 году онъ сдѣлалъ первый опытъ въ этомъ направленіи въ учебно-воспитательномъ заведеніи, учрежденномъ Остъ-Индскою Компаніей для дѣтей европейскихъ солдатъ. Успѣхъ былъ замѣчателенъ.

Въ широкій ящикъ (до 36 футовъ) мелко насыпался сухой песокъ, разглаживался дощечкою и потомъ на пескѣ писались слова учителемъ, посредствомъ длинной указки (въ $^1/_2$ ф. длиною). Сперва писалъ буквы учитель, потомъ за нимъ лучшіе старшіе ученики, которые назывались мониторами, а за ними писали и остальные. Такимъ образомъ, взаимно помогая другъ другу, дѣти скоро усвоивали алфавитъ, при чемъ далѣе слѣдовали слоги и склады. Ученикъ долженъ былъ навыкнуть придать и отнять данную букву отъ слога, или иначе, составлять и разлагать слоги прямые и обратные.

---

[1]) Такъ обыкновенно объясняютъ происхожденіе методы Бэлля и Ланкастера. См. напр. *Steinert*, Lehrgang für den Unt. im Schreiblesen. 1871. S. 18. Но странно, что это *открытіе* сдѣлано было спустя болѣе чѣмъ столѣтіе послѣ того, какъ и методъ взаимнаго обученія и обученія чтенію посредствомъ письма были обстоятельно изложены и раскрыты Коменскимъ. Знать—и методы имѣютъ свои судьбы: имя Бэлля и Ланкастера гремѣло когда-то и у насъ, а о Коменскомъ до послѣдняго времени у насъ ничего и не знали даже.

При чтеніи словъ особенно строго наблюдалось чтобы каждое слово произносилось раздѣльно по слогамъ напр. *Сы-тый-го-лод-на-го-не-ра-зу-мѣ-етъ* и т. под.

Бэлль придавалъ особенную важность тому, чтобы дѣти при чтеніи дѣлали склады въ головѣ, въ умѣ, хотя онъ и возставалъ противъ старинаго буквосочетанія.

Особенно выдающагося въ пріемахъ Бэлля ничего не было; но тѣмъ не менѣе въ свое время онъ имѣлъ много послѣдователей. Между ними *Іосифъ Ланкастеръ* (1789 г.) пріобрѣлъ особенную извѣстность, какъ распространитель методы взаимнаго обученія.

Такимъ образомъ соединенное обученіе чтенію и письму существовало издавна; но эпоха, въ которую оно появилось, ему не благопріятствовала.

Въ историческихъ грозныхъ бурѣхъ и потрясеніяхъ XVII вѣка въ Германіи утратилось преданіе о томъ способѣ, который возвѣщали Ратихъ и Коменскій. Только съ пробужденіемъ новаго движенія въ области педагогіи методъ письма-чтенія снова возникъ, съ большею силою, чѣмъ прежде и скоро занялъ преобладающее положеніе. Инпціатива этого движенія собственно *въ Германіи* принадлежала *Граверу*, который дѣятельно его пропагандировалъ въ нѣмецкихъ школахъ и въ педагогической литературѣ.

Д-ръ *Баптистъ Граверъ* (1766—1810), училищный инспекторъ одного изъ округовъ Баваріи, былъ человѣкъ энергичный и извѣстный своими педагогическими сочиненіями. Наблюдая по школамъ за обученіемъ, Граверъ особенно возмущался тѣмъ способомъ обученія грамотѣ, который тогда въ школахъ считался современнымъ; это былъ звуковой синтетическій способъ, часто впадавшій въ звукоразлагательный. Онъ находилъ, что «Brutuale Geklapper des Buchstabirens» ничѣмъ не хуже новаго звуко-сочетанія (Gezitsch und geflitsch des Lautirens), что «новый» методъ создалъ лишь новый родъ мученія для дѣтей, но дѣло улучшилъ мало. Въ своемъ сочиненіи «Первое обученіе дитяти—первая дѣтская мука» [1]), Граверъ энергично нападаетъ на звуковой синтетическій способъ и требуетъ, чтобы онъ былъ соединенъ съ обученіемъ письму. Свои воззрѣнія на методъ обученія грамотѣ Граверъ изложилъ въ сочиненіи: «Элементарная школа для жизни, въ

[1]) *Graser*, «Der erste Kinderunterricht die erste Kinderqual».

ея основахъ и развитіи [1]). Граверъ требовалъ, чтобы съ дѣтьми сперва *говорили*, потомъ *писали*, а, наконецъ, и *читали*. Но при этомъ Граверъ впадаетъ въ нѣкоторую странность. Именно, онъ былъ увѣренъ, что «письмо есть не что иное, какъ изображеніе различныхъ положеній нашего рта» при произношеніи звуковъ Die Schrift nichts Anderes sei, als ein Bild unserer—Mundstellung [2]). Такъ какъ нѣмецкій шрифтъ слишкомъ уже мало удовлетворялъ этому странному взгляду (скорѣе доказывалъ противное), то Граверъ избралъ шрифтъ латинскій, при чемъ объяснялъ, что напр., буква *о* есть не что иное, какъ изображеніе круглаго положенія рта при произношеніи звука *о*, что *r*—есть тоже изображеніе приражающагося къ верхней части нёба языка при произношеніи этого звука и т. под. Разумѣется, подобныя объясненія нисколько не оправдывались фактами, но Граверъ глубоко вѣрилъ, что попалъ на истинный путь разъясненія значенія письменныхъ знаковъ рѣчи и для этой цѣли изобрѣталъ оригинальныя средства. Какъ мы уже замѣтили, Граверъ взялъ для письма шрифтъ латинскій, его-то формы онъ и старался сблизить съ разнообразными положеніями рта. Буквы этого шрифта, какъ извѣстно, пишутся, одни между двумя горизонтальными линіями, другія выходятъ за предѣлы линій вверхъ или внизъ; на этомъ основаніи Граверъ раздѣлилъ весь алфавитъ на 4 класса: а) буквы (строчныя), вписывающіяся между параллельными, б) буквы, выходящія начертаніемъ за предѣлы линій—вверхъ, с)—тоже внизъ и д)—тоже, но вверхъ и внизъ. Согласно этому дѣленію группировалъ онъ и положенія рта, при чемъ параллельныя линіи всегда обозначали *губы*. Разумѣется, не смотря на очевидныя натяжки, подобное сближеніе было не только произвольнымъ, но и не отвѣчающимъ дѣлу. Керъ замѣчаетъ, что это изобрѣтеніе Гразера было «мертворожденное дитя», что объясненія Гразера хотя и стремились къ наглядности, но болѣе имѣли въ виду обученіе глухонѣмыхъ, чѣмъ дѣтей, обладающихъ чувствами и смысломъ. Граверъ дѣйствительно дѣлалъ опыты примѣненія своего изобрѣтенія къ обу-

---

[1]) *Graser*, «Die Elementarschule für's Leben, in ihrer Grundlage-und in der Steigerung». Bnd. 1. Abth. 2. 1817.

[2]) Почему и самый методъ Гразера нѣмцы называютъ «die Mundestellungs methode».

ченію глухонѣмыхъ [1]). Не смотря на то, что Гразеръ нашелъ и не мало послѣдователей себѣ, между которыми были: *Петцетъ* и *Поландъ* въ Баваріи, *Штернъ* и *Виттмаръ* въ Баденѣ, *Россель*—на Рейнѣ, *Гаммеръ*—въ вост. Пруссіи, *Гегенеръ*—въ Вестфаліи, *Келеръ*—въ Ганноверѣ, *Нетцъ*—въ Саксоніи и мн. др., упомянутое изобрѣтеніе гдѣ ни примѣнялось, вездѣ терпѣло самое плачевное *фіаско*. Но заслуга Гразера не въ этомъ изобрѣтеніи; принципъ сходства между положеніями рта и начертаніями буквъ, очевидно, произволенъ и ложенъ; но принципъ связи обученія письму и чтенію—вполнѣ вѣренъ, а его-то Гразеръ пропагандировалъ съ энергіей и успѣхомъ.

Крайности Гразеровыхъ пріемовъ осуждаются и весьма энергично въ самой Германіи. Вотъ что пишетъ Бенеке [1]).

«Было бы весьма желательно, чтобы ребенокъ ясно сознавалъ процессы образованія звуковъ и ихъ разнообразныхъ комбинацій, отчасти для того, чтобы дать матеріалъ для мышленія, отчасти для того, чтобъ оживить и усилить интересъ къ этимъ занятіямъ, отъ котораго самаго по себѣ едва ли можно ожидать значительной возбудимости и напряженности.

Но если этотъ образъ дѣйствій доводится (какъ у Гразера) до крайности, если напр., искуственнѣйшая система словесныхъ знаковъ, выраженная въ искуственнѣйшей терминологіи, принимается за существенную составную часть элементарнаго обученія; если не только для означенныхъ выше вспомогательныхъ цѣлей, но въ видѣ общаго пріема, стараются сообщить дѣтямъ самое точное знаніе положенія рта и другихъ голосовыхъ органовъ; если даже придумываютъ *сходство* между этими положеніями и формами буквъ; то все это можно отвергнуть, какъ педантизмъ, не только безполезный, но прямо противодѣйствующій цѣлямъ обученія. Согласно цѣли ученія, знакъ долженъ, по мѣрѣ возможности отступать на второй планъ передъ своимъ означаемымъ; ибо первый не имѣетъ никакого духовнаго содержанія, а послѣднее способно къ какому угодно внутреннему содержанію. Слѣдовательно, лишь по необходимости, и въ границахъ, опредѣляемыхъ ихъ значені-

---

[1]) «*Graser*, Der durch Gesicht und Tonsprache der Menschheit widergegebene Taubstumme». Bayreuth 1829.

[2]) *Бенеке*, Руков. къ восп. и обуч. т. II, стр. 231.

емъ, должны мы укрѣплять въ сознаніи ребенка воспріятія и воспроизведенія знаковъ. Всякій переходъ за эти границы, сообщающій знакамъ большую самостоятельность, большее значеніе, противенъ цѣлямъ ученія. Поступая такимъ образомъ, мы вводимъ въ развитіе ученика элементъ столь же и даже болѣе чуждый и мѣшающій ему, какъ и названія буквъ (въ методѣ буквосочетательной); а потому ребенку будетъ трудно относиться къ читаемому съ напряженнымъ вниманіемъ и переработывать усвоенное путемъ самостоятельнаго мышленія.»

Итакъ, заслуги Гразера въ этомъ дѣлѣ невелики и ограничивались чисто-личной энергіей. Но независимо отъ промаховъ Гразера, принципъ соединеннаго обученія чтенію и письму былъ столько же вѣренъ, сколько живъ и обиленъ результатами; онъ скоро вызвалъ себѣ послѣдователей среди наиболѣе серьезныхъ педагогическихъ авторовъ, между которыми прежде другихъ слѣдуетъ упомянуть *Вурста*, который дѣятельно распространялъ эту методу въ Виртембергѣ, и затѣмъ *Людвига* (въ Баваріи) и *Гейнина* (въ Швейцаріи). Людвигъ издалъ руководство по этому методу: «Первая школьная книжка для низшихъ классовъ элементарной народной школы»[1]), дополненіемъ къ которому служитъ «Два первыхъ школьныхъ года [2]). Сначала онъ ревностно старался распространять «Гразерову методу» даже со всѣми ея странностями; затѣмъ, усвоивъ ея начала, онъ отбросилъ промахи Гразера и вмѣстѣ съ *Гарнишемъ* издалъ изложеніе улучшенія и упрощеннаго способа письма-чтенія, подъ заглавіемъ: «Erstes Sprach-und Lesebuch für Yolksschulen» (1850 г.). *Шольцъ*, также слѣдовавшій этой методѣ, замѣнилъ латинскій шрифтъ нѣмецкимъ и ввелъ генетическій порядокъ въ изученіи письменныхъ знаковъ, начиная съ простѣйшаго звука *i*. На письмо обращено было въ этомъ методѣ особенное вниманіе и для болѣе успѣшнаго хода дѣла, введены были систематическія приготовительныя упражненія. Предварительныя упражненія устныя велись въ формѣ звуковаго анализа. Устныя и письменныя упражненія назначались для развитія уха и глаза, руки и рѣчи. Чѣмъ болѣе выработывался способъ, тѣмъ болѣе находилъ онъ себѣ послѣдо-

---

[1]) *Ludwig*, Erstes Schulbuch für die untersten Klassen der Elementarschulen Keutl. 1835.

[2]) Его же, Die zwei ersten Schuljahre. 1838.

вателей и защитниковъ. Когда во главѣ этого движенія сталъ *Дистервегъ*, метода письма-чтенія мало уже походила на первоначальную методу Гразера,—она получила новую обработку, вполнѣ педагогическую, что и не удивительно, такъ какъ тружениками въ этомъ дѣлѣ явились лучшія педагогическія силы Германіи, органомъ для которыхъ служилъ издаваемый Дистервегомъ пед. журналъ «Рейнскіе листы». Рядомъ съ обработкою этого способа теоретической, появился цѣлый рядъ *практическихъ опытовъ* наилучшаго примѣненія этого метода въ школахъ. Между трудами послѣдняго рода заслуживаютъ вниманія методическіе опыты *Гиземанна*, *Фосса*, *Вагнера*, Шмидта, *Гиттерманна*, *Дитлейна*, *Шарлаха*, и мн. др., но особенную важность представляютъ труды самого *Дистервега* и *Любена*. На нихъ мы и остановимся.

Всѣмъ извѣстно, чѣмъ былъ покойный *Адольфъ Дистервегъ* для германской школы и педагогіи. Это былъ одинъ изъ тѣхъ неутомимыхъ, честныхъ и безкорыстныхъ тружениковъ, имя которыхъ остается навсегда въ потомствѣ и съ почетомъ занимаетъ мѣсто въ исторіи просвѣщенія. Глубокій знатокъ школьнаго дѣла, онъ вѣрно и практически понялъ всѣ выгоды новой методы и открыто сталъ въ числѣ ея ревностныхъ поборниковъ, стараясь въ то же время придать ей вполнѣ педагогическую обработку. Свои воззрѣнія на способъ письма-чтенія Дистервегъ изложилъ въ своемъ извѣстномъ W«egweiser'ѣ, а за тѣмъ и въ двухъ особыхъ изданіяхъ: «Школьная книга для чтенія, въ предметномъ порядкѣ по правиламъ чтенія обработанная для учениковъ»[1]) и «Руководство къ употребленію первой части «Школьной книги для чтенія» для учителей» [2]).

Дистервегъ называетъ способъ письма-чтенія самымъ естественнымъ и элементарнымъ и становится рѣшительно на его сторону. «Чтенію, говоритъ онъ, необходимо предшествуетъ письмо. Покуда не писали, до тѣхъ поръ и не читали: нечего было читать. Какъ только стали писать, начали и читать написанное, ибо пишется что нибудь для того, чтобы послѣ читалось. Послѣд-

---

[1]) *Diesterweg*, Schul-Lesebuch in sachgemässer Anordnung nach den Regeln des Lesens für Schuler bearbeitet. 1849.

[2]) Его же, Anleitung zum Gebrauche des ersten Theils «des Schul-Lesebuches»—für Lehrer. 1849.

нее есть слѣдствіе перваго; письмо достигаетъ своей цѣли, если будетъ прочитано. Очевидно также, что кто можетъ писать свои мысли, тотъ можетъ и читать письменное ихъ изображеніе. Поэтому обученіе чтенію необходимо должно быть соединено съ обученіемъ письму, разумѣя подъ письмомъ не одно изображеніе отдѣльныхъ звуковъ, но цѣлыхъ мыслей»!

Дистервегъ разлагаетъ все обученіе по способу письма-чтенія на предварительныя упражненія и собственно чтеніе. Приготъ. упражненія двухъ родовъ—устныя и письменныя, должны идти параллельно и одновременно. Предметомъ ихъ служитъ, съ одной стороны, устное выраженіе, анализъ предложенія, разложеніе его на слова, слоги и звуки, а съ другой,—навыкъ въ изображеніи различныхъ линій, входящихъ въ письменный алфавитъ роднаго языка.

Переходъ собственно къ обученію грамотѣ, или лучше къ чтенію дѣлается только тогда, когда дѣти вполнѣ основательно усвоятъ предварительныя упражненія, т. е., если ученикъ свободно и, главное, *сознательно* умѣетъ разлагать слова на звуковые ихъ элементы, если свободно и правильно выполняетъ элементы письменной азбуки, то его можно уже знакомить съ знаками извѣстныхъ ему звуковъ, съ умѣньемъ писать цѣлыя слова, а затѣмъ и предложенія. Само собою разумѣется, что если ученикъ будетъ писать *сознательно*, то онъ легко *прочтетъ* и все написанное имъ. Такимъ образомъ учащійся одновременно научается чтенію и письму, при чемъ сначала онъ читаетъ только *письменный* шрифтъ. Чтеніе печатнаго затруднить не можетъ,—процессъ чтенія въ обоихъ случаяхъ одинъ и тотъ же, а отличія буквъ письменныхъ отъ печатныхъ весьма незначительны. «Естественность и достоинства этой методы, пишетъ Дистервегъ въ своемъ «Руководствѣ для учителей», очевидны для всякаго. Съ самаго начала дитя работаетъ съ яснымъ сознаніемъ и самостоятельно, всякій механизмъ устраненъ. Едва ли нужно доказывать, что такимъ способомъ дѣти съ удовольствіемъ и притомъ самостоятельно (что служитъ залогомъ успѣховъ не только всего послѣдующаго обученія въ школѣ, но вообще и для умственнаго развитія путемъ самообразованія) выучиваются чтенію и письму гораздо скорѣе, чѣмъ какимъ-либо другимъ, менѣе естественнымъ путемъ. Можно ли по другой методѣ научить пятилѣтнихъ дѣтей[1]) посѣщающихъ школу

[1]) Въ нѣмецкихъ школахъ обученіе обязательно и въ школу дѣти по-

одинъ годъ, писать подъ диктовку предложенія безъ важныхъ орѳографическихъ ошибокъ, и разумѣется бѣгло читать?»

Особенную заслугу Дистервега для способа письма-чтенія составляетъ то, что онъ всесторонне и глубоко выяснилъ педагогическія и дидактическія его основы, указалъ и развилъ его образовательно—воспитательное вліяніе на умственное развитіе ученика, и въ тоже время въ своемъ Wegweiser'ѣ онъ далъ не только изложеніе метода, но и обстоятельный критико - библіографическій очеркъ важнѣйшихъ трудовъ въ обработкѣ этого метода.

Августъ Любенъ, недавно умершій, извѣстный педаг. писатель, директоръ учительской семинаріи въ Бременѣ и членъ нашего С.-Петербургскаго Педагогическаго Общества, также былъ послѣдователемъ метода письма-чтенія. Свои воззрѣнія на этотъ методъ и его практическое примѣненіе Любенъ изложилъ въ журн. «Практическій школьный учитель»[1]) и въ особой брошюрѣ «Основанія и ходъ обученія родному языку и чтенію»[2]). Послѣдній трудъ заслуживаетъ особеннаго вниманія, какъ по ясности и отчетливости изложенія, такъ и по правильной методической его полнотѣ и основательности.

Любенъ говоритъ, что сознательность чтенія необходимо должна быть существеннымъ элементомъ обученія грамотѣ на всѣхъ ступеняхъ, а для этого необходимо постоянно имѣть передъ глазами на каждой степени обученія задачу этого искусства въ *цѣломъ* ея объемѣ, т. е., не раздѣляя чтеніе на механическое и сознательное, на благозвучное и логическое и пр. Любенъ говоритъ, что и на первой ступени ученикъ долженъ разумѣть, что онъ читаетъ, и пріучаться произносить каждое слово, каждое предложеніе бѣгло и благозвучно[3]). Отсюда само собою слѣдуетъ, что матеріалъ для чтенія долженъ быть вполнѣ обработанъ и приспособленъ для этой цѣли. Старый обычай, оставшійся доселѣ, къ сожалѣнію, во многихъ и звуковыхъ руководствахъ грамоты — упражнять дѣтей

сылаются очень рано—5 и 6 лѣтъ: нужно ли говорить насколько неразуменъ и вреденъ этотъ обычай. Это одна изъ наиболѣе слабыхъ сторонъ нѣмецкой школы.

[1]) «Praktisch. Schulmann», Jahrgang, XII, S. 89 sq.

[2]) A. *Lüben*, Grundsätze und Lehrgänge für den Sprach und Leseunterricht. Leipz. 1868. 3 Ed. 68—98.

[3]) Ibid S. 68.

на слогахъ, въ правильномъ обученіи не имѣетъ мѣста, какъ безсмысленный: продолжительное чтеніе безсмысленныхъ слоговъ притупляетъ смыслъ дѣтей и дѣлаетъ ихъ равнодушными къ содержанію читаемаго. Если учитель обращаетъ вниманіе исключительно на механическую бѣглость чтенія, упуская изъ виду правильность выговора словъ, интонацію, то дѣти незамѣтно пріобрѣтаютъ навыкъ къ чтенію, лишенному совершенно не только выразительности, но и смысла.

Въ основѣ обученія грамотѣ, по Любену, должна лежать живая рѣчь. «Мы говоримъ предложеніями. Предложенія состоятъ изъ словъ. Каждое слово есть соединеніе звуковъ (ein Verein von Lauten), поэтому нашъ языкъ есть *звуковая рѣчь*, и звуки суть основные ея элементы.—Отсюда ясно также, что звуковой способъ обученія грамотѣ одинъ *естественный*»[1]). Обученіе грамотѣ должно начинаться съ предварительныхъ звуковыхъ упражненій. «Дѣтей, которыя должны учиться чтенію, должно прежде всего доводить до сознанія, что слова состоятъ изъ звуковъ, что когда произносятъ слова, то издаютъ члено-раздѣльные звуки». Простой и сообразный съ природою пріемъ для этой цѣли состоитъ въ томъ, чтобы извѣстныя уже дѣтямъ слова произносились *протяжно*, такъ чтобы можно было разслышать каждый звукъ слова отдѣльно (напр., «*ѣ-халъ*, *пря-мо*, *у-палъ въ яму*»). При протяжномъ и вполнѣ раздѣльномъ произношеніи словъ дѣти сами мало по малу научатся находить отдѣльные звуки въ словахъ, вѣрно и скоро различать ихъ.

Рядомъ съ устными упражненіями должны идти приготовительныя упражненія и въ письмѣ, въ изображеніи звуковъ. Но какъ въ этомъ устномъ ознакомленіи со звуками полезно брать за основаніе цѣлыя слова, такъ въ ознакомленіи съ письменными знаками полезно, напротивъ, начинать съ отдѣльныхъ звуковъ, и всего лучше начинать съ гласныхъ, такъ какъ ихъ фактическія свойства рѣзче и замѣтнѣе для наблюденія. Любенъ совѣтуетъ также, по мѣрѣ надобности, знакомить дѣтей съ органическимъ произношеніемъ звуковъ, съ орудіями ихъ произношенія (Sprachwerkzeuge), особенно въ тѣхъ случаяхъ, гдѣ произношеніе звука представляется затруднительнымъ или не довольно яснымъ и отчетливымъ[2]).

[1]) *Lüben*, Grunds. u. Lehrg. Sprach-Leseunter. S. 69,
[2]) Ibid. S. 70.

Любенъ, подобно Дистервегу, стоитъ за соединеніе въ начальномъ обученіи чтенія съ письмомъ «Для отдѣленія письма отъ чтенія, говоритъ онъ, не видится достаточныхъ причинъ. То возраженіе, будто для обученія письму требуется другой порядокъ буквъ, нежели при чтеніи, если только желаютъ соблюсти постепенность въ переходѣ отъ легкаго къ трудному,—не имѣетъ значенія. Можно выбрать такой порядокъ изученія буквъ, что для письма будетъ строго соблюдена постепенность перехода отъ легкаго къ трудному, и въ тоже время для чтенія не будетъ никакого затрудненія. Ибо для чтенія совершенно все равно, начинать ли съ легкой для письма буквы *i*, или съ звука *a*, имѣющей знакъ, трудный для письменнаго начертанія». Напротивъ, соединеніе письма съ чтеніемъ нельзя не признать вполнѣ *естественнымъ* и въ высшей степени важнымъ для успѣшнаго обученія обоимъ искусствамъ. «Обученіе при такомъ соединеніи значительно *упрощается* и дѣятельность дѣтей съ выгодою *сосредоточивается*». Самыя упражненія пріобрѣтаютъ *разнообразіе*, весьма важное при начальномъ обученіи; наконецъ, письмо несомнѣнно заключаетъ въ себѣ гораздо болѣе элементовъ для самодѣятельности ученика, нежели чтеніе. Если прибавить сюда тотъ интересъ, который естественно рождаетъ совокупное обученіе письму и чтенію въ дѣтяхъ, и выгоды этого способа для правописанія, то нельзя не сказать, что «методъ письма-чтенія рекомендуетъ самъ себя»[1]).

Съ чтеніемъ и письмомъ Любенъ соединяетъ также и навыки въ *орѳографіи*. Какъ ни странно, повидимому, съ первыхъ же уроковъ учитъ ребенка орѳографіи, но удивительнаго или превышающаго силы ребенка здѣсь ничего нѣтъ, если вспомнимъ, что на этой ступени орѳографическая правильность письма усвоивается не теоретически, путемъ правилъ и объясненій, но совершенно практически, навыкомъ и примѣромъ.

«Методъ письма-чтенія, пишетъ Любенъ, совершенно непринужденнымъ образомъ способствуетъ навыку въ правописаніи, если только внимательно слѣдить затѣмъ, чтобы дѣти списывали прочтенное не только съ прописей и книгъ для чтенія, но малопомалу навыкали бы писать правильно и сами отъ себя» (aus dem Kopfe[2]).

[1]) «Die Schreiblesemethode empfielt sich also dadurch sich selbst». *Lüben*, Sprachunter. S. 71.

[2]) Ibid. S. 73.

Наглядное обученіе Любенъ также вводитъ въ методъ обученія грамотѣ. Матеріалъ для нагляднаго обученія должны давать частію «Первая книжка для чтенія», а частію и главнымъ образомъ наблюденіе и разсматриваніе самихъ предметовъ. Любенъ находитъ, что введеніе нагляднаго элемента въ обученіе грамотѣ значительно упрощаетъ самое искусство обученія; а содѣйствуя разнообразію упражненій при этомъ, наглядное обученіе удовлетворяетъ не только психическимъ, но и физіологическимъ требованіямъ педагогіи, ибо оно освѣжаетъ ходъ занятій, вызываетъ и поддерживаетъ вниманіе учащихся и вообще облегчаетъ трудъ ученія.

Методическое свое руководство Любенъ заключаетъ образцовыми уроками по разнымъ отдѣламъ начальнаго обученія грамотѣ. Такъ для примѣра ознакомленія дѣтей съ гласными онъ даетъ урокъ по такой схемѣ: «Родительскій домъ». — Катихизація темы представляетъ рядъ вопросовъ о томъ, кого *видѣлъ* ученикъ утромъ и что онъ дѣлалъ дома, до выхода въ школу. Переходомъ къ звуковому анализу и вмѣстѣ матеріаломъ для послѣдняго Любенъ беретъ слово *sah*—(видѣлъ), которое чаще другихъ повторялось въ катихизаціи и удобно для протяжнаго произношенія [1]). Учитель заставляетъ учениковъ, и порознь и хоромъ, нѣсколько разъ протянуть это слово вслухъ, медленно. Затѣмъ спрашиваетъ, *сколько звуковъ* слышится въ произнесенномъ словѣ, какъ называется звукъ первый и второй, какой звукъ слышится яснѣе, какой звукъ можно произнесть громко; заставляетъ всѣхъ произнести звукъ гласный вслухъ и т. под. Для закрѣпленія изученныхъ звуковъ учитель подбираетъ слова, въ которыхъ извѣстные звуки находятся; дѣти тоже подбираютъ слова для этой цѣли. Далѣе идетъ урокъ *черченія*. Предметомъ его избранъ *лотъ*, употребляемый для измѣренія глубины водныхъ бассейновъ. Сперва идетъ катихизація, гдѣ дѣти усвоиваютъ термины—*отвѣсно*, *прямо*, *кверху*, *внизу* и пр., затѣмъ самый предметъ рисуется съ натуры. Для дальнѣйшихъ упражненій Любенъ избираетъ слова, начинающіяся съ гласной (Das *Ohr*, die *Uhr*, der *Esel*, der *Igel* etc.), при чемъ вездѣ идетъ сперва предметная ка-

---

[1]) Ibid. S. 77. Слово это взято неудачно. Кромѣ того, что оно начинается съ согласной, что представляетъ первое неудобство для его анализа, въ устномъ произношеніи его слышатся два звука, а на самомъ дѣлѣ ихъ *три*, какъ и въ письменномъ начертаніи слова три буквы.

тихизація, потомъ разложеніе словъ на звуковые ихъ элементы, затѣмъ урокъ черченія, въ связи съ предметомъ бесѣды. Для изученія же согласныхъ Любенъ рекомендуетъ брать сперва такія слова, которыя *оканчиваются* на изучаемый звукъ (напр. для *l* — *Tall*, для *m*—*Lamm*, для *r*—*Ohr* и т. д.), а затѣмъ уже, по достаточномъ навыкѣ въ различеніи звука, можно брать слова и начинающіяся съ изучаемаго гласнаго звука. Въ первомъ случаѣ выборъ, очевидно, обусловливается тѣмъ соображеніемъ, что звуковое произношеніе согласной на концѣ слова не представляетъ никакихъ затрудненій для ученика, ибо конечный звукъ согласный, не послѣдуемый гласною, произносится всегда ясно и отчетливо. Любенъ не только занимался методической обработкой способа письма-чтенія, но и сдѣлалъ опытъ примѣненія его на практикѣ въ своей извѣстной «Книгѣ для чтенія», которая въ Германіи пользуется большою извѣстностію и выдержала уже при жизни автора множество изданій [1]). Вся «Книга для чтенія» состоитъ изъ 6-ти частей; собственно обученію грамотѣ посвящена 1-я часть. Произведеніе это вполнѣ заслуживаетъ вниманія учителей.

Способъ письма-чтенія, благодаря особенно обработкѣ его Дистервегомъ и Любеномъ, быстро распространился въ Германіи и породилъ обширную литературу, такъ что одно перечисленіе пособій по этому предмету заняло бы много и мѣста и времени. Здѣсь мы укажемъ только выдающіяся методическія руководства, каковы, напр.: профессора *Штерна*, «Курсъ звуковаго обученія въ связи съ письмомъ [2]); *Прениеля*—«Методъ обученія въ народной школѣ чтенію, письму и устной рѣчи [3]); *Гаммера*, «Курсъ обученія письму и чтенію [4]); *Оффингера*, «Обученіе письму и чтенію, въ ихъ естественной связи съ обученіемъ языку [5]); *Дитлейна*, «Руково-

---

[1]) Lesebuch für Bürgerschulen. *A. Lüben* und *K. Nacke*. Leipz. 1866.

[2]) Prof. *Stern*, Lehrgang des Lautir-Unterrichts in Verbindung mit dem Schreiben. Karlsruhe. 1838. Къ этому руководству издана авторомъ и книга для чтенія.

[3]) C. *Prengel*, Methode des Lese- Schreib- und Sprachunterrichts in Elementarschulen. Graudens, 1861.

[4]) *Hammer*, «Lehrgang für den Schreibleseunterricht» etc. Königsb. 1841.

[5]) *Offinger*, Der Schreibleseunterricht in seiner naturlichen Verbindung mit dem Sprachunterrichte. Bamberg. 1846.

дитель въ области обученія родному языку, письму и чтенію [1]); *Шэне* и др. Что же касается до множества самыхъ разнообразныхъ букварей, по способу письма-чтенія составленныхъ, то число ихъ необъятно. Дистервегъ въ Wegweiser'ѣ насчитываетъ ихъ до 40, выбирая при томъ заслуживающіе вниманія труды; но съ каждымъ годомъ число ихъ ростетъ, до невозможности даже услѣдить за массою новыхъ опытовъ, появляющихся въ этомъ направленіи начальнаго обученія грамотѣ. Разумѣется, въ массѣ букварей и по способу письма-чтенія едва ли не большинство составляютъ или повторенія и передѣлки уже извѣстныхъ трудовъ, новые варіанты старыхъ пѣсенъ, или издѣлія, невозвышающіяся надъ посредственностью, — вполнѣ серьезныхъ и капитальныхъ трудовъ немного; но фактъ этотъ интересенъ уже тѣмъ, что онъ наглядно доказываетъ господство и даже почти преобладаніе способа письма-чтенія надъ всѣми другими методами этого предмета въ Германіи [2]).

Такое положеніе метода естественно объясняется его достоинствами. Несомнѣнно, что способъ письма-чтенія есть дѣйствительно одинъ изъ лучшихъ раціональныхъ способовъ, который имѣетъ полное право на вниманіе каждаго учителя. Не говоря уже о томъ, что пригодность его и практическая примѣнимость въ дѣлѣ начальнаго обученія доказана опытомъ, и притомъ въ самыхъ обширныхъ размѣрахъ, существо этого метода ручается за его педагогическое достоинство. Сравнивая его съ методами звуковыми— синтетическимъ и аналитическимъ, нельзя не отдать ему преимущества предъ тѣмъ и другимъ. Способъ этотъ есть также звуковой; но соединяясь органически съ письмомъ, онъ представляетъ въ себѣ всѣ выгоды синтетическаго и аналитическаго методовъ и въ тоже время избѣгаетъ ихъ невыгодъ. Тѣмъ не менѣе способъ письма-чтенія требовалъ усовершенія. Попытки въ этомъ направленіи создали способъ обученія грамотѣ, который мы назвали синкритическимъ.

---

[1]) *Dietlein*, Führer durch das Gebiet des Sprech-Schreib-Leseunterricht. Leipz. 1861.

[2]) Allen Leselehrarten steht das Schreiblesen unserer Zeit gegenüber, die einzige Methode, die jetzt zu Recht besteht. Alle übrigen gehören der Geschichte an oder sollten ihr angehören, die der Lehrer studirt, um zu erkennen, welchen Lauf die Methode nahm und wie jede derselben etwas gutes hat, jede ihren Beitrag lieferte zu dem, was wir am Schreiblesen besitzen. *Steinert*, Lehrgang etc. S. 2.

В. *Второй моментъ развитія синкритическаго способа обученія грамотѣ.*

Наука и жизнь не останавливаются. Въ способѣ письма-чтенія методика грамоты сдѣлала важный и значительный шагъ впередъ; чѣмъ не менѣе работу въ этомъ направленіи никакъ нельзя было считать законченной. Во первыхъ, образовательная сторона этого метода оставляла еще желать многаго; а во вторыхъ, и это главное, вопросъ объ отношеніи грамоты къ другимъ предметамъ школьнаго курса оставался открытымъ. Чтобы понять существо и важность этого вопроса для методики грамоты, нужно имѣть въ виду значеніе роднаго языка въ народной школѣ, а также идею учебнаго курса въ начальномъ обученіи. Еще Коменскій стремился организовать учебные курсы всѣхъ учебныхъ заведеній концентрически, при чемъ курсъ начальной школы долженъ былъ служить основою и прототипомъ для всѣхъ курсовъ высшихъ; въ немъ должны были заключаться элементы всѣхъ знаній («Omnes omnia esse docendos»), или, какъ выражался Коменскій, все то, что дѣлаетъ человѣка человѣкомъ; только при такомъ курсѣ школы могутъ быть «мастерскими гуманности». Итакъ, элементы, основы знаній должны сгруппироваться въ начальной школѣ въ *одно* цѣлое, концентрироваться. Но концентрація не мыслима безъ *центра*. Что же такое должно составлять центръ начальнаго обученія? Конечно, родной языкъ и прежде всего обученіе грамотѣ. Около центра должны группироваться всѣ учебные предметы начальной школы; здѣсь должны сосредоточиваться всѣ знанія и умѣнья, необходимыя для общаго начальнаго образованія. Организовать на этихъ началахъ *школьную науку*, т. е. выработать вполнѣ педагогическую организацію научнаго матеріала изъ различныхъ отраслей знаній, которыя дѣйствительно выражали бы идею *общаго* образованія, не разъ пытались педагогическіе мыслители. Къ такимъ опытамъ слѣдуетъ отнести и методу обученія грамотѣ, названную нами *синкритической*. «Способъ этотъ, какъ опредѣляетъ его одинъ изъ современныхъ нашихъ педагоговъ, тѣсно соединяетъ между собой вообще всѣ предметы первоначальнаго обученія (знакомство съ реальнымъ *міромъ*, *черченіе*, *письмо*, *чтеніе*, *родной языкъ*, начала *ариѳметики* и *геометріи*); предметы эти образуютъ какъ бы *одинъ* учебный организмъ, цѣлостно и всесто-

ронне дѣйствующій на развитіе учениковъ». Конечно, выработка его не только не закончена, но только выступаетъ на открытый путь; однако уже направленіе этого пути и существо задачи выяснились, и являются попытки, весьма солидныя, разрѣшить эту проблему, поставленную историческимъ ходомъ постепеннаго развитія методовъ обученія грамотѣ.

Коменскій выходитъ изъ той мысли, что обученіе на первой ступени должно представлять *живое цѣлое*, органически развивающееся, а не отрывочныя свѣдѣнія, сообщаемыя клочками. Въ раскрытіи проблемы: «какъ устроить, чтобы посредствомъ одной дѣятельности выполнить двойное или тройное дѣло?» [1]). Коменскій указываетъ на путь природы, которая одновременно достигаетъ многихъ цѣлей. *Дерево* развивается одновременно во всѣхъ своихъ частяхъ, и къ низу, и къ верху и въ стороны, при чемъ одновременно происходитъ ростъ и древесины, и коры, и листьевъ, и цвѣтовъ. У *животныхъ* всѣ члены укрѣпляются одновременно. Но одинъ и тотъ же членъ имѣетъ многія отправленія. Ноги, напр., поднимаютъ человѣка, служатъ ему опорою, переносятъ его впередъ, служатъ для поворотовъ различнымъ образомъ и т. д. Въ процессѣ дыханія легкія освѣжаютъ сердце, очищаютъ кровь, производятъ звукъ голоса и т. д.

Переходя къ обученію, Коменскій требуетъ, чтобы «образованіе юношества было устроено такимъ образомъ, чтобы каждая работа приносила болѣе чѣмъ одинъ плодъ. Общее правило этого способа состоитъ въ томъ, чтобы всегда и вездѣ относительное (relatum) разсматривалось съ своимъ соотносительнымъ (cum suo correlato), напр., *слова и вещи; чтеніе и письмо*; упражненія въ *слогѣ* и въ *мышленіи*; обученіе и ученіе, веселое и серьезное, и другое, что можно придумать въ этомъ родѣ, всегда бы соединялось вмѣстѣ» [2]).

Итакъ, обучая грамотѣ, можно въ одно и тоже время достигнуть многаго и сдѣлать не одно дѣло.

По мысли Коменскаго, обученіе должно развиваться концен-

---

[1]) *Comenii* Opp. Omn. Did. II, 109, Did Mag. XIX, 41.

[2]) Semper ubique relatum cum suo correlato sumatur. Ex. gr: verba et res, *legere et scribere,* exercere stylum et ingenium; discere et docere, ludicra et seria conjungere, et quidquid praeterea excogitari potest. Did. Mag. XIX, probl. VI. 44.

трически, при чемъ на каждой ступени должны—сначала въ элементахъ, а потомъ и въ развитіи, заключаться всѣ части общаго образованія.

Д-ръ *Фогель* († 1862), директоръ училищъ въ Лейпцигѣ, сдѣлалъ совершенно самостоятельную попытку придать новый видъ способу письма-чтенія. Еще въ 1843 г. издалъ онъ свою «Первую школьную книжку дитяти», гдѣ практически изложилъ пріемы своего обученія грамотѣ [1]. Идеи Фогеля скоро привлекли массу послѣдователей между германскими учителями, которые стали дѣлать опыты примѣненія ихъ на практикѣ, и уже черезъ 2 года былъ ими составленъ и изданъ сообща «Букварь чтенія и письма для начальныхъ классовъ» [2], получившій самую широкую извѣстность въ Германіи, преимущественно въ Саксоніи. Самъ Фогель пользовался заслуженною извѣстностію опытнаго педагога и съ успѣхомъ примѣнялъ свои идеи къ практикѣ. Вопросъ о способѣ обученія грамотѣ Фогель рѣшилъ гораздо шире своихъ предшественниковъ и можно сказать, что онъ сдѣлалъ шагъ впередъ въ томъ дѣлѣ. Въ своемъ методѣ обученія чтенію онъ выходилъ изъ общеизвѣстнаго факта, что дѣти ничего не пишутъ съ такой охотой, ничѣмъ такъ не восхищаются, какъ умѣньемъ писать свое имя. Поэтому Фогель и избралъ *имя*, конкретное имя существительное, исходною точкою своего метода. Эти имена или названія извѣстныхъ дѣтямъ предметовъ Фогель назвалъ образцовыми или нормальными словами (Normalvörter), и они-то составляли главную основу его букваря. Къ каждому имени Фогель подобралъ (по мысли еще Иккельзамера 1534 г.) соотвѣтствующія картинки, такъ чтобы дѣти, увидѣвъ, напр., шляпу *нарисованную*, сами догадались, что подъ рисункомъ написано *шляпа*,—значитъ шляпа напечатанная и написанная. Обученіе Фогель начиналъ съ нарисованнаго *предмета* (въ его книжкѣ первымъ рисункомъ была шляпа, Hut) и спрашивалъ дѣтей, что такое шляпа, какой она имѣетъ видъ, назначеніе, изъ чего дѣлается и пр. Затѣмъ, выговаривая протяжно имя предмета, училъ дѣтей различать въ

[1]) *Fogel*, Des Kindes Schulbuch. 1843. Leipz.

[2]) Lese-und Schreibfibel für Elementarklassen. 1845. Букварь этотъ и донынѣ весьма распространенъ въ Германіи; школьники называютъ его обыкновенно *Fischbuch*, потому что первая картинка въ букварѣ изображаетъ рыбу—Fisch.

немъ отдѣльные звуки; послѣ чего слѣдовало ознакомленіе дѣтей и со знаками изученныхъ звуковъ (буквами письменнаго и печатнаго шрифта). Методъ Фогеля имѣлъ, какъ сказали мы, много послѣдователей, желавшихъ развить и усовершенствовать этотъ способъ, заключавшій въ себѣ столько оригинальнаго и столько образовательныхъ элементовъ. Едва ли не вѣрнѣе другихъ разъяснилъ способъ Фогеля *Риссманъ*, издавшій въ 1864 г. сочиненіе, подъ заглавіемъ: «Аналитико-синтетическій способъ обученія чтенію д-ра Фогеля, или совокупное обученіе наглядности, чтенію и письму, основанное на нормальныхъ словахъ съ картинками. Пособіе къ объясненію и оцѣнкѣ этого способа»[1]). Считаемъ не лишнимъ дать здѣсь болѣе обстоятельное изложеніе способа Фогеля, такъ какъ хотя онъ и былъ переработанъ впослѣдствіи къ лучшему, но все же онъ легъ въ основу дальнѣйшей обработки синкритическаго способа.

Основою обученія у Фогеля, какъ мы уже замѣтили, служили «Нормальныя слова» съ картинками, составлявшими центръ и исходный пунктъ всего ученія. При первомъ взглядѣ на картинку ученикъ находитъ въ ней изображеніе предмета, и такъ какъ предметы нарочито избираются для этого простые, общеизвѣстные (рыба, шляпа, яйцо и т. под.), то можно сказать, что картинка представляетъ уже нѣчто *извѣстное* ученику; отъ этого извѣстнаго Фогель и руководитъ дѣтей послѣдовательно къ неизвѣстному.

Первая задача учителя по отношенію къ начинающимъ ученье дѣтямъ—приготовить ихъ къ ученію, пробудить въ нихъ любознательность, заохотить ихъ къ умственной работѣ, пробудить въ нихъ жажду дѣятельности и дать ей правильное, опредѣленное направленіе; въ тоже время въ высшей степени важно и въ воспитательномъ, и въ учебномъ отношеніяхъ, фактически дать имъ понять, что ученье не только не страшно, не только не превышаетъ ихъ силы, но составляетъ трудъ, доступный для всякаго, интересный и потому привлекательный. Сюда же слѣдуетъ отнести заботу и о томъ, чтобы развязать языкъ учениковъ начинающихъ, обыкновенно робкихъ и неумѣющихъ ясно описать даже

[1]) Dr. *Vogel's*. Analitisch-synthetische Lesemethode, oder: der vereinigte Anschauungs-Lese-und Schreibunterricht, angelehnt an Normalwörter mit Bildern. Ein Beitrag sum Verständniss und zur Würdigung dieses Verfahrens v. Fr. *Rissmann*. Leipz. 1864.

простѣйшіе предметы. Достиженію всѣхъ этихъ цѣлей значительно помогаютъ нормальныя слова съ картинками, такъ какъ они даютъ возможность ввести въ обученіе грамотѣ *наглядное обученіе*. Вотъ какъ это дѣло велось у Фогеля. На доскѣ предъ учениками—изображеніе *рыбы* (Fisch). Учитель спрашиваетъ: «Что это такое»? Ученики, конечно, отвѣчаютъ—«это рыба». Учитель нѣсколько разъ громко и раздѣльно заставляетъ произнести данное слово. Фогель обращаетъ вниманіе на *произношеніе* учащихся, что при звуковомъ обученіи имѣетъ несомнѣнно важное значаніе. Произношеніе должно быть: а) *чистое* и *членораздѣльное*, б) *медленное* и *явственное*, с) *громкое* и *выразительное*, такъ чтобы произносимыя учениками слова соотвѣтствовали свойству выражаемой ими мысли. Общее правило: «хоромъ отвѣчать всегда *тихо* и въ тактъ; одиночно—громко, для всего класса, а не подъ носъ себѣ».—«Отвѣты учениковъ должны быть даваемы всегда въ видѣ цѣлыхъ предложеній». Увѣрившись, что слово *рыба* всѣ ученики произносятъ ясно и отчетливо, учитель переходитъ къ *предметной бесѣдѣ* о рыбѣ. «Гдѣ живетъ рыба»?—Рыба живетъ въ водѣ. «Какъ рыба попала на классную доску»?—На доскѣ рыба нарисована. «Поэтому, какая эта рыба»?—Это нарисованная рыба. «Какъ называется (указывая на голову) эта часть рыбы»?—Это голова рыбы. «Сколько глазъ у рыбы»?—«Сколько глазъ у каждаго изъ насъ»?—«Покажите правый глазъ»!—«Лѣвый»!—«Для чего служатъ глаза»?—«Слѣдовательно, что могутъ рыбы дѣлать глазами»? *Рыбы могутъ видѣть*. «Повторите хоромъ всѣ этотъ отвѣтъ»!—«Слышатъ ли рыбы»?—Молчаніе. «Чѣмъ мы слышимъ»?—«Посмотрите, есть ли у рыбы уши»?—«Ахъ, бѣдная рыба вѣрно не слышитъ, потому что наружныхъ ушей у рыбы не видно. Говорите всѣ:—*у рыбы наружныхъ ушей нѣтъ*»! (Даетъ тактъ).—Не жалѣйте впрочемъ о рыбѣ, можетъ быть она и слышитъ. Есть маленькая рыбка, которая подплываетъ къ намъ, когда мы позвонимъ въ колокольчикъ. Замѣчено также, что всякій шумъ рыбу пугаетъ и она уходитъ отъ шума вглубь воды. Что изъ этого можно замѣтить»?—*Рыбы слышатъ*. «Повторите хоромъ отвѣтъ»! Говорите: «рыбы могутъ видѣть, рыбы могутъ слышать». «А нюхаетъ ли рыба? — Молчаніе: «Чѣмъ мы нюхаемъ (обоняемъ)»?—«Попщите носъ у рыбы».—«Ахъ, мы не находимъ у рыбы и носа! Говорите; *у рыбы нѣтъ носа*! (хоромъ подъ тактъ). «Ры-

баками замѣчено, что если опустить въ темнотѣ въ рѣку или въ озеро сѣтку съ испорченнымъ мясомъ, то рыба почуетъ запахъ мяса и тотчасъ подплыветъ къ нему. Что изъ этого видно?—*Рыбы могутъ нюхать*. Повторите; «рыбы могутъ видѣть, рыбы могутъ слышать, рыбы могутъ нюхать». «Чѣмъ мы узнаемъ вкусъ»?—И у рыбы есть языкъ, только онъ не виденъ на рисункѣ, слѣдовательно, *рыбы могутъ узнавать и вкусъ*. Повторите: «рыбы могутъ» и пр. «Чѣмъ ловятъ рыбу»?—«Что дѣлаетъ рыба, когда попадется на удочку»?—Что мы можемъ видѣть изъ того, что рыба мечется на крючкѣ»?—«Рыбѣ *больно, рыба чувствуетъ*. Повторите: «рыбы *могутъ* видѣть» и пр. *Зрѣніе, слухъ, обоняніе, вкусъ и осязаніе суть пять чувствъ*. «Назовите еще разъ всѣ пять чувствъ»! —«Кто намъ и рыбамъ далъ чувства»?—Дѣти! будемъ благодарить Создателя за дарованіе намъ чувствъ! Безъ нихъ мы не знали бы, что дѣлается вокругъ насъ и съ нами. «Для чего служитъ зрѣніе»?—«Для чего—слухъ»?—и пр. «Смотрите на рыбу (указывая на плавники), что это такое?—Для чего рыба употребляетъ плавники»?—«Чѣмъ птицы по воздуху летаютъ»?—«Чѣмъ двигаются животныя на землѣ»? «Чѣмъ покрыто тѣло рыбы»? «Чѣмъ покрыто тѣло птицы»?—«другихъ животныхъ»—«Посмотрите (указывая на хвостъ рыбы), это что такое»?—«Для чего рыба употребляетъ свой хвостъ»?—«Можетъ ли рыба говорить»?—«—нѣтъ»? «—кричать»?—«У рыбы нѣтъ голоса, она не говоритъ, не поетъ, не кричитъ,—поэтому какъ мы назовемъ рыбу»?—Рыба нѣмая. «Говорите: *рыбы нѣмы*.—«Назовите еще какихъ нибудь рыбъ»? «На что годятся рыбы, какую пользу они приносятъ»? «Вотъ вы знаете *рыбу*; теперь я разскажу вамъ про рыбу *исторію*».

Желая сообщить болѣе интереса данному предмету, Фогель рекомендуетъ присоединять къ предметной бесѣдѣ интересный *разсказецъ*, или *стихотвореніе*, гдѣ говорилось бы о рыбѣ. Стихотвореніе, разумѣется, не большое по объему, интересное по содержанію, доступное дѣтямъ по изложенію. Упражненіе это не только служитъ для освѣженія и оживленія занятій, но и для закрѣпленія изученнаго предмета въ памяти.

Стихи—мѣрная рѣчь. Они по характеру своему мелодичны и сближаются съ пѣніемъ. Фогель совѣтуетъ, въ видахъ оживленія и разнообразія урока, упражнять дѣтей въ простой мелодіи, на которую должно быть изложено изученное стихотвореніе. Такимъ

образомъ въ урокъ грамоты входитъ и обученіе *пѣнію*, разумѣется съ голоса, въ элементарномъ его видѣ.

Затѣмъ учитель предлагаетъ по совѣту Фогеля, дѣтямъ *срисовать* рыбу или вообще изучаемый предметъ. Конечно, сначала рисунки будутъ каракулями; но, вопервыхъ, для этой цѣли подбираются нарочно самые простые предметы для начертанія, а вовторыхъ, мало по малу и рисунокъ улучшается до сходства съ предметомъ его. Разумѣется, учитель въ этомъ случаѣ руководитъ первыми опытами дѣтскаго *рисованія* и самъ, на примѣрахъ, показываетъ, какъ срисовать ту или другую вещь. Такимъ образомъ въ урокъ грамоты же входитъ и начальное рисованіе. Занятія эти могутъ служить задачами для работы дѣтей втихомолку; кромѣ того, они удовлетворяютъ одной изъ самыхъ живыхъ сторонъ дѣтской натуры—склонности производить, создавать. Предварительно рисованія предмета, весьма полезно дѣлать катихизацію его *формы*, частей и сторонъ послѣдней; нужно, чтобъ ученики хорошо разсмотрѣли предметъ, ясно описали его очертанія, опредѣлили бы свойство линій, входящихъ въ рисунокъ, т. е., гдѣ прямая, кривая линія, выпуклая и пр. Упражняя зрѣніе, рисованіе упражняетъ дѣтей вполнѣ самостоятельною работой, что въ воспитательномъ отношеніи болѣе чѣмъ важно, необходимо.

Такимъ образомъ картинка, или еще лучше самый предметъ (если возможно его достать и принести въ классъ), положенные въ основу подготовительныхъ занятій для обученія грамотѣ, даютъ уже *пять* разнородныхъ упражненій. 1) *Наглядное обученіе.* Ученики, въ видѣ отвѣтовъ на предлагаемые вопросы, описываютъ предметъ, его видъ, величину, цвѣтъ, опредѣляютъ части, свойства, мѣсто, гдѣ онъ встрѣчается, — дѣйствія, которыя онъ производитъ, цѣли, для чего онъ можетъ служить и пр. Упражненіе это а) научаетъ дѣтей правильно *видѣть* и сознательно *разсматривать* предметъ; б) сообщаетъ навыкъ правильно *выражаться* о видѣнномъ, или что тоже, навыкъ въ устной рѣчи; с) сообщаетъ дѣтямъ ясныя и отчетливыя понятія и, наконецъ, д) увеличиваетъ запасъ реальныхъ свѣдѣній, столь важныхъ для элементарнаго обученія. 2) *Разсказъ*, имѣющій цѣлію заинтересовать дѣтей предметомъ, благотворно подѣйствовать на умъ и сердце учащихся. 3) *Изученіе наизусть* стихотвореній, въ связи съ предметомъ картинки. Фогель для этой цѣли рекомендуетъ загадки и

стихи самаго малаго объема. 4) *Пѣніе*, которое, въ видѣ рекреаціи, разнообразитъ обученіе, развиваетъ музыкальныя способности дѣтей, совершенствуетъ и укрѣпляетъ голосовые органы; и наконецъ 5) *рисованіе*. Всѣ эти упражненія составляютъ *одно цѣлое*.

Отъ картинки д-ръ Фогель переходитъ къ *печатнымъ словамъ*, которыя у него взяты нарочито односложныя (*Fisch*, *Hut*, *Ei* и т. под.), и которыя составляютъ названія предметовъ, изображенныхъ на картинкахъ. Здѣсь, очевидно, Фогель допустилъ непослѣдовательность,—слѣдовало бы начать съ письма, такъ какъ назвавъ предметъ, ученики должны бы *написать* это названіе, а затѣмъ и прочесть его; чтеніе печатнаго служило бы лишь дополненіемъ чтенія письменнаго; этотъ промахъ былъ уже исправленъ послѣдователями Фогеля позднѣе (именно Бэме). Фогель же обращалъ вниманіе учениковъ на печатную подпись (нормальныя слова) подъ изученною картиной и затѣмъ приступалъ къ чтенію печатнаго шрифта, при чемъ употреблялъ аналитико-синтетическій пріемъ, т. е. цѣлое слово онъ разлагалъ на части и изъ нихъ затѣмъ составлялъ цѣлое вновь. Въ этомъ случаѣ онъ слѣдовалъ извѣстному положенію Коменскаго: «отъ предмета переходи къ знаку его, отъ слова къ звуку». Онъ сначала произносилъ слово самъ, громко, внятно, заставляя учениковъ вслушиваться въ звуки, составляющіе слово; затѣмъ переходилъ къ разложенію слова на слоги и звуки. Ходъ дѣла у Фогеля былъ таковъ. Учитель, указывая на *печатное* слово, напр., «рыба», написанное подъ картинкой, гдѣ дѣти видѣли *рыбу нарисованную*, говоритъ, что и это слово значитъ *рыба*, но это рыба *напечатанная*: кто умѣетъ читать, тотъ сразу прочтетъ самъ это слово. «Кто изъ васъ хочетъ выучиться читать?»—«Вниманіе! Вотъ *цѣлое* слово. Слушайте внимательнѣе: я буду читать его раздѣльно, какъ оно напечатано». Учитель читаетъ слово раздѣльно, каждый звукъ отмѣчая указкой на печатномъ изображеніи слова. Повторивъ это нѣсколько разъ, учитель спрашиваетъ, не замѣтилъ ли кто, какой звукъ у прочтеннаго слова сначала, первый звукъ?—какой на концѣ, послѣдній? какой въ срединѣ? «Сосчитайте, сколько звуковъ въ этомъ словѣ (Fisch)? Повторите отвѣтъ всѣ! (Въ этомъ словѣ 3 звука)». Когда дѣти усвоятъ звуки, выдѣливъ ихъ изъ цѣлаго слова, имъ даютъ печатные знаки (буквы) изученныхъ звуковъ. Учитель составляетъ изъ передвижныхъ буквъ слово (Fisch) на доскѣ и говоритъ: вотъ

цѣлое слово; а затѣмъ, раздвинувъ буквы, раздѣльно указываетъ, какому звуку какая буква соотвѣтствуетъ. «Какъ произносится все слово?»—«Какой звукъ вы слышите сперва?» (Указывая на буквы набраннаго слова). «Гдѣ знаки этого звука на доскѣ?» — и т. д. За анализомъ слѣдуетъ синтезъ,—ученики упражняются въ составленіи сочетаній изученныхъ звуковъ. При переходѣ къ дальнѣйшимъ упражненіямъ все новое сравнивается съ извѣстнымъ. Въ сочетаніяхъ звуковъ Фогель допускалъ и составленіе слоговъ, что также составляетъ дидактическую ошибку. Допустивъ даже, что упражненія въ слогахъ составляютъ своего рода звуковую гимнастику для языка, мы все же не можемъ допустить ихъ въ раціональный методъ обученія, ибо они сами по себѣ не имѣютъ смысла. Таже цѣль достигается и цѣлесообразнѣе, и успѣшнѣе при составленіи изъ данныхъ звуковъ цѣлыхъ словъ, имѣющихъ извѣстное значеніе. Но характеристическое свойство метода Фогеля заключается въ томъ, что ученики *сами должны усвоивать слухомъ звуки слова* — «при чтеніи первую роль играетъ не глазъ, а ухо; а потомъ уже даются знаки для звуковъ»; — это основа вполнѣ педагогическая. По методу Фогеля, ученикъ создаетъ или, лучше, открываетъ нѣчто новое въ томъ, что было ему представлено въ видѣ цѣлаго и что онъ разложилъ на составныя части. Соединеніе синтеза съ анализомъ есть главное правило при обученіи чтенію по Фогелю.

Когда ученикамъ знакомо печатное слово и каждая изъ буквъ, его составляющихъ, ученикъ долженъ научиться также *писать* изученное слово, *письменнымъ шрифтомъ*. Письмо это само собою предполагаетъ предварительныя упражненія, которыя должны развить руку дитяти настолько, чтобъ онъ могъ хотя довольно свободно выводить элементы буквъ. Отчасти къ этому служитъ подготовкою рисованіе картины, отчасти же самъ Фогель совѣтуетъ еще раньше упражнять дѣтей въ *черченіи* линій, круговъ, угловъ и пр. Само собою разумѣется, что учитель наблюдаетъ за правильностію положенія учащихся при письмѣ.

Учитель говоритъ: «Вотъ, мы знаемъ, что рыбу можно нарисовать, можно напечатать, а можно ее и *написать*. Попробуемъ сдѣлать это. Самое слово (Fisch) вамъ уже хорошо знакомо, вы знаете, изъ какихъ оно звуковъ состоитъ, знаете также, какими знаками печатно каждый звукъ этого слова изображается; теперь только

нужно вмѣсто печатныхъ знаковъ взять *письменные*». «Изъ какихъ звуковъ состоитъ слово *Fisch*?» «Сколько здѣсь звуковъ?» «Какой первый звукъ?»—«второй?»—«третій?»—«Смотрите, я напишу на доскѣ *первый* звукъ (F). «Смотрите, гдѣ я начинаю писать, куда веду линіи и чѣмъ кончаю». — «Скажи, N, изъ какихъ чертъ состоитъ написанная мною буква»? Идетъ подробное описаніе графическаго изображенія буквы.—«Попробуйте вы теперь написать эту букву на доскахъ» (NB. доски должны быть заранѣе разлиневаны для письма). «Скажи, В., что ты написалъ у себя на доскѣ»? «Опиши мнѣ, какъ и что ты писалъ»? Если ученикъ въ описаніи дѣлаетъ опущеніе или ошибку, учитель спрашиваетъ классъ, кто знаетъ, въ чемъ сдѣланъ пропускъ, или ошибка? Желающіе отвѣтить молча даютъ знакъ, а учитель спрашиваетъ по выбору, и дѣти повѣряютъ другъ друга. Такимъ же образомъ пишутся и слѣдующія буквы, пока не составится все слово. Фогель совѣтуетъ при первыхъ опытахъ въ письмѣ обратить особенное вниманіе на два обстоятельства: вопервыхъ, должно поощрять ребенка всевозможнымъ образомъ въ первыхъ попыткахъ письма и кротко, снисходительно исправлять ошибки, наводя на нихъ ребенка такъ, чтобы онъ *самъ* догадывался, въ чемъ дѣло, и самъ исправлялъ промахъ свой; а вовторыхъ, указать, какъ красивѣе и изящнѣе писать письменныя буквы. Если при дальнѣйшемъ обученіи будутъ встрѣчаться въ словахъ буквы, уже знакомыя ученикамъ, то упражненія производятся только надъ новыми буквами, а потомъ и надъ цѣлымъ словомъ. При упражненіяхъ въ письмѣ общимъ правиломъ должно быть положеніе: «не заставляй писать второе слово, пока всѣ, по возможности, ученики не будутъ въ состояніи написать первое». Спѣшить не слѣдуетъ. Первые навыки въ письмѣ туго пріобрѣтаются: иногда надъ однимъ словомъ придется остановиться нѣсколько уроковъ; зато, чѣмъ вѣрнѣе и основательнѣе сдѣланъ первый шагъ, тѣмъ легче и быстрѣе пойдутъ слѣдующіе, и съ каждымъ шагомъ впередъ, трудности будутъ исчезать весьма осязательно. Важно, чтобъ ученика не пугала мысль, что чѣмъ далѣе, тѣмъ будетъ труднѣе; напротивъ, онъ долженъ быть увѣренъ, что чѣмъ далѣе, тѣмъ будетъ легче. Одно изъ важныхъ условій успѣха въ письмѣ составляетъ также постоянное *обращеніе къ пройденному*, ибо только оно доводитъ ученика до совершеннаго знанія дѣла и полнаго въ немъ навыка. *Сравненія* и сближенія предыдущаго съ

послѣдующимъ также рекомендуются для выясненія и облегченія новаго, непзвѣстнаго; пзвѣстно, что пріемъ этотъ составлялъ тайну успѣха Жакото.

Такимъ образомъ проходятся систематически всѣ нормальныя слова, составляющія основу азбуки; послѣ чего дѣлается общее повтореніе, безъ помощи уже картинокъ. Учитель обращаетъ особенное вниманіе на опрятность и чистоту выполняемыхъ учениками работъ: навыкъ въ небрежности, справедливо замѣчаетъ Фогель, есть величайшій врагъ орѳографіи. Вслѣдъ затѣмъ ученики читаютъ статьи «Первой книжки для чтенія», назначенныя какъ для болѣе основательнаго навыка въ бѣгломъ и выразительномъ чтеніи, такъ и для умственнаго развитія учащихся. Само собою разумѣется, что содержаніе статей и ихъ изложеніе должны соотвѣтствовать дѣтскому возрасту, безъ чего невозможно было бы вести чтеніе сознательно. Для упражненій въ орѳографіи Фогель совѣтуетъ упражнять дѣтей въ складахъ, или, лучше, въ разложеніи словъ на склады и звуки. Письмо идетъ постоянно и безъ перерывовъ, параллельно съ чтеніемъ.

Мы нарочно дали обстоятельное изложеніе пріемовъ обученія Фогеля, такъ какъ имъ открывается обработка обученія грамотѣ въ направленіи синкритическомъ. Однимъ изъ выдающихся послѣдователей Фогеля былъ *Бэме*; онъ не только воспринялъ идеи учителя, но развилъ ихъ и придалъ имъ новый видъ, хотя въ существѣ остался вѣренъ принципу Фогеля.

А. Бэме, прусскій писатель-педагогъ, ученикъ Дистервега, слушалъ сначала преподаваніе Фогеля, самъ преподавалъ въ его школахъ и, по возвращеніи въ Берлинъ, сталъ примѣнять новый способъ въ женской учительской семинаріи. Еще въ 1847 году онъ издалъ по этому способу руководство: «Букварь для соединеннаго обученія разговору, рисованію, письму и чтенію» [1]), который имѣлъ затѣмъ необыкновенно обширное распространеніе и самимъ Фогелемъ былъ признанъ, какъ одно изъ лучшихъ руководствъ для обученія грамотѣ по его способу.

Подобно Фогелю, Бэме также полагаетъ въ основу своего букваря «Нормальныя слова» съ картинками, которыя, впрочемъ, со-

---

[1]) *A. Böhme*, Lesefibel für den vereinigten Sprech-Zeichen-Schreib und-Leseunterricht. Berl. 1847.

вѣтуетъ, гдѣ только возможно, замѣнять дѣйствительными *предметами*. Бэме, вопервыхъ, сократилъ количество нормальныхъ словъ (до 16-ти), а вовторыхъ, цѣлесообразнѣе сдѣлалъ самый выборъ предметовъ для наглядnаго обученія. При выборѣ нормальныхъ словъ Бэме имѣлъ въ виду слѣдующія основанія: а) возможность постепеннаго изученія звуковъ и ихъ знаковъ, дабы ученикамъ легко было ихъ усвоить; б) облегченіе разложенія словъ, для чего изъ первыхъ словъ имъ были устранены сочетанія съ согласными; в) устраненіе нѣмыхъ буквъ (въ нѣм. яз.), представляющихъ для новичковъ излишнія на первый разъ трудности, и г) возможность составлять изъ усвоенныхъ учениками звуковъ новыя слова. Затѣмъ Бэме измѣнилъ порядокъ упражненій при обученіи, именно: послѣ предметной бесѣды о картинкѣ или извѣстной вещи, имя которой составляетъ «нормальное слово», послѣ устнаго разбора самаго слова, онъ совѣтовалъ переходить уже не къ печатному шрифту, но прямо *къ письму*, что, очевидно, гораздо педагогичнѣе. Другія улучшенія касались только неважныхъ частностей. У насъ по азбукѣ Бэме составлено руководство г. Паульсона «Первая учебная книжка», гдѣ авторъ очень близко придерживается нѣмецкаго оригинала въ методическомъ отношеніи.

Бэме въ своемъ букварѣ принимаетъ «нормальными словами» слѣдующія названія предметовъ: *яйцо*, *шляпа*, *мышь*, *медвѣдь*, *коза*, *лебедь*, *крестъ*, *кровля*. *бочка*, *роза*, *рыба*, *дерево*, *ежъ*, *птица* и пр. Урокъ у него идетъ такимъ образомъ.

Учитель *рисуетъ* взятый предметъ на классной доскѣ и ведетъ о немъ бесѣду съ дѣтьми (sprechübungen und Anschauungsunterricht) въ такомъ видѣ.

Яйцо (Das Ei).

Вопр. Что это такое? (показывая на доску).

— Кто несетъ яйцо?

— Назови птицъ!

— Что вы скажете о яйцѣ?

— Какого цвѣта яйцо?

— Какой видъ (форму) имѣетъ яйцо?

— Что выводится изъ яицъ, если птица ихъ насиживаетъ?

Этими и подобными вопросами учитель вызываетъ въ дѣтяхъ интересъ къ предмету, для чего учитель предлагаетъ ученику *нарисовать* яйцо, кто какъ умѣетъ; хорошо ли, худо, но рисовать должны всѣ.

*

Потомъ учитель подписываетъ подъ изображеніемъ названіе предмета. Дѣти принимаютъ подпись какъ *одно цѣлое* (fassen es in seiner Totalität auf) и стараются скопировать подпись, сперва водя грифелемъ въ воздухѣ, потомъ на аспидныхъ доскахъ.

Далѣе производится разложеніе слова на звуки. Учитель произноситъ слово медленно, отчетливо, ясно и раздѣльно, чтобы каждый звукъ былъ слышенъ; дѣти повторяютъ слово. Учитель спрашиваетъ: «что слышите вы въ началѣ слова? — Что въ концѣ?— Произнесите начальный и конечный звукъ.—Чего недостаетъ, чтобы вышло *цѣлое* слово? (*я-о; яо;* недостаетъ я-*йц*-о и т. д.); по Бэме учитель беретъ для анализа слово *Hut* (шляпа).

Послѣ этого ученики усвоиваютъ цѣлое слово, называютъ его отдѣльные звуки, *читаютъ* и *пишутъ*. Звуки изученныхъ словъ разнообразно комбинируются. Когда всѣ слова будутъ изучены такимъ образомъ, учитель переходитъ къ прописнымъ буквамъ. Послѣ усвоенія нормальныхъ словъ, о каждомъ предметѣ ведется бесѣда, для чего дается маленькая статья, разсказъ, стишки, приспособленные къ данному предмету. Такимъ образомъ *слово* разширяется въ концентрическихъ кругахъ до статьи для чтенія (Das Wort erweitert sich in concentrischen Kreisen bis zum Lesestück). Въ этомъ соединеніи обученія чтенію съ отчетливымъ усвоеніемъ матеріала для чтенія состоитъ достоинство методы. Къ этому присоединяются пѣсенки, гимнастическія упражненія для отдыха. Въ данномъ матеріалѣ учитель находитъ средства и для ознакомленія дѣтей съ первыми числами и ихъ комбинаціями до 10-ти.

Обширное примѣненіе синкритическаго способа, его вполнѣ педагогическій характеръ, практичность и удобопримѣнимость его въ народной школѣ, наконецъ—блестящіе результаты, которыми сопровождалось примѣненіе этого способа на дѣлѣ, скоро обратили на него общее вниманіе въ Германіи и создали цѣлую литературу попытокъ методической его обработки и усовершенствованія. Въ числѣ прочихъ, здѣсь можно упомянуть, какъ о заслуживающихъ вниманія трудахъ, *Мейера* [1]), *Шарлаха* и *Гаупта* [2]), *Видмера* [3]), *Линдеманна* [4]), *Фэре* [5]), *Мотшманна* [6]), *Кера*, *Шлим-*

[1]) *E. Meyer*, Fibel nach der Schreiblesemethode. Chemnitz. 1862.

[2]) *Scharlach* und *Haupt*, Fibel für vereinigten Anschauungs-Zeichen-Schreib-und Leseunterricht im ersten Schuljahre. Halle. 1863.

[3]) *I. Widmer*, Fibel für vereinigten Anschauungs-, Zeichen- und Leseunterricht (по Фогелю). St. Gallen. 1865.

баха [7]) и *Клаувеля* [8]). Послѣдніе авторы заслуживаютъ особеннаго вниманія всѣхъ изучающихъ методику грамоты.

Это вовсе не значитъ, чтобы мы считали труды этихъ педагоговъ крайнимъ предѣломъ развитія синкритическаго метода; мы хотимъ этимъ только сказать, что попытки ихъ въ этой области сдѣланы не только съ полною добросовѣстностію, но и дѣйствительно съ знаніемъ дѣла, такъ что игнорировать ихъ едва ли было бы справедливымъ.

О самомъ же методѣ слѣдуетъ замѣтить, что выработка его не только *не закончена*, но лишь вступаетъ въ періодъ полнаго своего развитія.

Остановимся нѣсколько на упомянутыхъ трудахъ, появившихся въ послѣднее время въ Германіи.

1) Трудъ Кера выполненъ совмѣстно съ Шлимбахомъ, что послужило въ пользу дѣлу. Керъ—инспекторъ учительской семинаріи въ Готѣ, Шлимбахъ—начальный учитель. Первый обработалъ методъ теоретически, въ руководящей для учителей книжкѣ, второй изложилъ его практически въ букварѣ.

Букварь этотъ отличается простотою. Въ основу его положены «нормальныя слова» (до 40), при которыхъ даны и картинки.

Нормальныя слова въ «Букварѣ» Шлимбаха представляютъ общеизвѣстные предметы, именно: *сукъ*, *столъ*, *сова*, *печка*, *серпъ*, *кровля*, *домъ*, *оселъ*, *ёжъ*, *гусь*, *мѣстница*, *перья*, *луна*, *дерево*, *крестъ*, *птицы*, *гвоздика*, *рѣпа*, *охотникъ*, *мыши*, *телята*, *свинья*, *червякъ*, *пудель*, *лошадь*, *клещи*, *шкапъ*, *жукъ*, *ягоды*, *коза*, *пѣтухъ*, *башня*, *солнце*, *цѣпь*, *кошка*, *улитка*, *ложка*, *бочка*, *топоръ*. Далѣе для упражненія въ чтеніи идетъ перечень извѣстныхъ

---

[4]) *I. Lindemann*, Bilder für ersten Lese- und Anschauungsunterricht, nebst Begleitungsblätter. Kiel. 1864.

[5]) *F. Fehre*, «Schreib und Lesestoff». Erfurt. 1863.

[6]) *H. Motschmann*, Fibel für den ersten Lese- und Schreibunterricht. Hiltburg. 1864.

[7]) *G. Schlimbach*, «Fibel». Gotha. 1872 10 Aufl. (въ 37, 250 экз.). Руководство къ этому «Букварю» составлено Шлимбахомъ совмѣстно съ Керомъ, подъ заглавіемъ: «Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre, nach seiner historischen Entwickelung und theoretischpractischer Darstellung, Gotha. 1873.

[8]) *Klauwel*, Das erste Schulbuch etc. Leipzig. 1874.

животныхъ; рядъ отвѣтовъ на вопросы: Изъ чего дѣлаются вещи? Что долженъ имѣть воинъ? — Что дѣлаютъ животныя? Потомъ идутъ цвѣта и маленькіе разсказы. Вся первая часть напечатана *письменнымъ* шрифтомъ; чтеніе печатнаго начинается послѣ изученія всей азбуки.

Въ руководствѣ для учителя находится полное изложеніе методики обученія грамотѣ. Сначала авторъ даетъ очеркъ историческаго развитія методики этого предмета въ пяти главахъ: I—*буквосочетательная* метода (Buchstabir methode); II—*звуковая* метода (Стефани, Кругъ, Целлеръ, Грассманъ и др.); III, способъ *письма-чтенія* (Граверъ, Лауней, Ланкастеръ, Вурстъ, Гарнишъ, Шольцъ и др.); IV—*Соединенное обученіе* наглядности, письму, рѣчи, чтенію и пр. (Жакото, Вейгардтъ, Зельтзамъ, Графундеръ, Фогель, Бэме, Риссманъ, Клаувель); V—*Заключеніе* историческаго обозрѣнія.

Далѣе авторъ излагаетъ «Теоретическія основанія для совокупнаго обученія наглядности, рѣчи, письму и чтенію». Собственно практическая часть приспособлена къ букварю Шлимбаха. Особенное вниманіе обращено на приготовительныя упражненія, которымъ Керъ вполнѣ справедливо придаетъ весьма важное значеніе и посвящаетъ имъ отъ одной до двухъ недѣль, по поступленіи дѣтей въ школу. Слѣдуя правилу—по одной трудности за одинъ разъ, Керъ сперва считаетъ необходимымъ подготовить дитя къ работѣ, развивъ его ухо, глазъ, руку, языкъ; для чего онъ даетъ подробные уроки. Упражненія устныя идутъ параллельно съ письменными, при чемъ дѣти изучаютъ съ голоса небольшія стихотворенія и поютъ ихъ подъ руководствомъ учителя.

При разложеніи словъ на звуки (обученіе начинается съ звуковаго анализа), Керъ беретъ слова односложныя, начинающіяся съ гласной (*Uhr*, часы; *Ast*, сукъ; *Ohr*, ухо и т. п.) Письменныя упражненія соединяются съ рисованьемъ; а упражненія въ пѣніи подобраны очень искусно, такъ что изучая пѣсенки дѣти знакомятся съ гаммой, съ размѣромъ, съ тактомъ постепенно. Здѣсь же идетъ счетъ; а гимнастическія упражненія разнообразятъ и освѣжаютъ занятія. Для каждаго нормальнаго слова приспособлены—особый разсказъ, стишки, иногда загадка, пѣсенка.

2) «Букварь для чтенія и письма» по аналитико-синтетической

методѣ, составленной съ—обща нѣсколькими учителями [1]), весьма распространенъ, что можно видѣть изъ множества его изданій. Въ сущности букварь этотъ составленъ по Фогелю, слѣдовательно, по синкритической методѣ. Достоинство его состоитъ въ хорошемъ и обильномъ выборѣ матеріала для чтенія; въ ходѣ же собственно обученія чтенію и письму мы не нашли ничего выдающагося.

Въ основу букваря положены «Normalwörter», при чемъ при каждомъ словѣ приложена *картинка*. Такъ какъ дѣти должны срисовывать эти картинки, то онѣ по очертаніямъ очень просты и представлены въ контурахъ, безъ тушевки. Слова и картинки взяты слѣдующія: *рыба*, *колесо*, *книга*, *постель*, *луна* (весьма неудачно нарисованная: въ сегментѣ луны для чего-то помѣщено *лицо*), *пила*, *птицы*, *дерево*, *дубина*, *ёжъ*, *печка*, *ягода* (увеличенная земляника), *часы* (стѣнные), *лодка*, *конура*, *бочка*, *гнѣздо*, *палатка*, *катокъ*, *гвоздика*, *корзина*, *лампа* (плохая), *фуражка*, *трость*, *кольцо*, *шкафъ*, *яблоко*, *стрѣла*, *стаканъ*, *змѣй* (бумажный), *лѣстница*, *зеркало*, *луковица*, *жукъ* (майскій), *мыши*, *дверь*, *охота*, *фортепьяно* (неудачное), *топоръ*.

Въ текстѣ букваря печатный и письменный шрифты даются параллельно. На второй ступени идетъ чтеніе словъ, предложеній и мелкихъ разсказовъ, рядомъ съ упражненіями въ письмѣ. На каждое изъ нормальныхъ словъ дается маленькая статейка, реальнодѣловаго характера, при чемъ приводятся впрочемъ и стишки; иные разсказы, по нѣмецкому обычаю, съ моральною подкладкой; послѣдніе помѣщены въ четвертомъ рядѣ упражненій, гдѣ даны и «шприхи». Затѣмъ идетъ ознакомленіе дѣтей съ числами, таблица умноженія и на двухъ таблицахъ матеріалъ для рисованія дѣтямъ.

3) Трудъ Клаувеля носитъ названіе: «Das erste Schuljahr», «Practische Anleitung für den ersten Unterricht im *Anschauen*, *Sprechen*, *Zeichen*, *Schreiben*, *Lesen*, *Memoriren*, *Singen* und *Rechnen*», и представляетъ довольно обстоятельное методическое руководство для учителя, съ изложеніемъ способа обученія грамотѣ по синкритической методѣ; сочиненіе это [2]) удостоено двухъ премій

---

[1]) «Lebensbilder I» Lese-und Schreib-Fibel, von Berthelt, Jäckel Petermann, Thomas. Leipz. 1875. 53-te Aufl.

[2]) 1875, 4-te, vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig.

на всемірной выставкѣ въ Парижѣ (1867) г.) и въ Вѣнѣ (1873), и пользуется авторитетомъ между нѣмецкими педагогами. Клаувель—учитель городской школы въ Лейпцигѣ и теоретическую обработку метода провѣрялъ на практикѣ.

Какъ всѣ современные педагоги, Клаувель начинаетъ съ предварительныхъ упражненій, куда входятъ: наглядное обученіе, звуковой анализъ и синтезъ, приготовленіе къ письму посредствомъ копировки простыхъ по очертанію рисунковъ; въ тоже время дается запасъ легкихъ пѣсенокъ, приспособленныхъ къ дѣтскому возрасту. Средоточіемъ обученія служатъ *нормальныя слова* (кровать, жукъ, рука, ухо, глазъ, птица, солнце, домъ, шляпа, дерево и пр.). Къ каждому слову придана исторійка, стишки, пѣсенка. Вообще руководство Клаувеля можетъ служить типомъ современныхъ руководствъ для обученія грамотѣ по синкритическому методу.

Конечно, методъ этотъ требуетъ еще разработки, улучшеній; но и въ современномъ своемъ видѣ онъ представляетъ замѣчательное явленіе въ области педагогіи. Во всякомъ случаѣ методѣ этой принадлежитъ будущность.

Методическія основанія и процессъ обученія грамотѣ по звуковому способу синкритическому.

„Объ одномъ мы хотѣли бы просить: дайте намъ свободу въ обученіи и методахъ! Обязательность методовъ также стѣснительна и пагубна, какъ и религіозное насиліе“ [1]).

Если бы насъ спросили: «за какую методу мы стоимъ, какую желали бы ввести въ школы»? то мы прежде всего сказали бы: пусть будетъ полная свобода въ выборѣ метода обученія грамотѣ,—но пусть выборъ дѣлается *сознательно*, на вѣрныхъ и серьезно обдуманныхъ *основаніяхъ*, а не «по прихоти случайной», не на вѣру и авторитетъ, не по преданію и рутинному желанію охранить *statu quo* во имя собственнаго спокойствія, лѣни, инерціи. Стѣсненіе, обязательность—это смерть для развитія методики, пагуба успѣховъ обученія. «Въ школьной жизни, говоритъ Ди-

[1]) Nur um eins wollen wir bitten: Lasst uns lehr-d h. Methoden-Freiheit! Methodenzwang ist so drückend und verderblich als Glaubenzwang». Ср. *Nacke*, Päd. Jahresbericht. 1847. 5. 89.

стервегъ, нѣтъ ничего хуже застоя. Движеніе—признакъ жизни. Кто принимаетъ участіе въ изслѣдованіяхъ и преніяхъ, кто принадлежитъ къ испытывающимъ и все провѣряющимъ, тотъ, очевидно, стремится овладѣть истиной». *Предписать* методъ — не значило ли бы это остановить развитіе школы? Мы желаемъ *свободнаго, но вполнѣ сознательнаго и разумнаго выбора* метода самимъ учителемъ. Конечно, лучшій способъ есть тотъ, который сообразенъ съ ходомъ психическаго развитія ученика, развиваетъ въ немъ самодѣятельность,—скоро, легко и основательно ведетъ къ цѣли. Какой же это способъ? Представленный выше, обстоятельный историческій очеркъ развія методики обученія грамотѣ даетъ достаточно матеріаловъ для отвѣта на данный вопросъ; а кто самъ не въ силахъ сдѣлать отсюда вывода, тому безполезно послѣдній подсказывать.

Диттесъ совершенно справедливо говоритъ, что «нѣтъ никакой надобности и пользы стремиться непремѣнно къ единообразію въ дѣлѣ элементарнаго обученія». Онъ даетъ начинающему учителю дѣльный совѣтъ: взять себѣ за образецъ (на первый разъ) кого-либо изъ замѣчательныхъ представителей того или другаго изъ новѣйшихъ методовъ элементарнаго обученія, основательно ознакомиться съ пріемами избраннаго педагога, и затѣмъ, сообразно съ собственнымъ опытомъ и личнымъ усмотрѣніемъ, свободно выработывать *свой* планъ обученія. Само собою разумѣется, что было бы ни чѣмъ не оправдываемою прихотью заниматься экспериментами въ томъ, что давно осуждено исторіей, негодность чего доказана опытомъ. Таковы попытки воскресить буквосочетательную учёбу, появившіяся въ послѣднее время въ области нашей педагогіи. Работать слѣдуетъ надъ тѣмъ, что живо и полезно, а не надъ тѣмъ, что умерло, отжило свой вѣкъ и служитъ ко вреду ученья.

Было бы дико теперь повторять не только старыя *ошибки*, но и *зады* въ методикѣ: для чего же изучать ея исторію? Знаніе должно стать дѣломъ. Но кому же теперь охота идти вѣкомъ назадъ? Но признавая за учителемъ полное право свободнаго выбора метода, съ своей стороны мы лично высказываемся за способъ *синкритическій*, гдѣ наглядное обученіе, письмо и чтеніе, съ дополнительными знаніями и умѣньями, составляютъ *одинъ* цѣлый, *живой предметъ*, вполнѣ отвѣчающій существу начальнаго обученія

и основнымъ задачамъ школы. Слѣдуя принятому нами порядку, мы изложимъ кратко основанія, формы и практическіе совѣты для примѣненія этого способа въ обученіи; но предварительно считаемъ не излишнимъ указать тѣ основанія, по которымъ мы лично признаемъ этотъ способъ наилучшимъ.

а) Способъ синкритическій вполнѣ отвѣчаетъ *основной идеѣ* начальнаго учебнаго курса, который долженъ представлять собою *одно органическое цѣлое*, части котораго развивались бы изъ основной идеи, концентрически. Въ синкритическомъ способѣ обученіе грамотѣ является *живымъ центромъ*, около котораго группируются всѣ элементарныя знанія и умѣнья, составляющія предметъ обученія въ начальной школѣ. Начинается онъ *наглядными обученіемъ*, составляющимъ естественный переходъ отъ семейной жизни къ школѣ. «Знакомясь съ отдѣльными вещественными предметами во всѣхъ отношеніяхъ, доступныхъ дѣтскому пониманію, и *рисуя* каждый такой предметъ, ученики пріобрѣтаютъ въ тоже время и первыя свѣдѣнія изъ *геометріи;* учась *писать* и *читать* по названіямъ предметовъ, они вмѣстѣ съ тѣмъ упражняются и въ *родномъ языкѣ*, пріучаются составлять къ даннымъ словамъ цѣлыя *предложенія*, повторять *разсказы* и заучивать *стихотворенія*, сообщаемыя имъ по поводу разсматриваемыхъ предметовъ; стихотворенія же, положенныя на легкую музыку, даютъ совершенно естественный поводъ къ первымъ упражненіямъ въ *пѣніи* (конечно, по слуху, съ голоса); а всѣ эти занятія вмѣстѣ безпрестанно представляютъ удобные случаи упражнять дѣтей и въ *счисленіи* (ариѳметикѣ). Такъ какъ вниманіе учениковъ на первыхъ порахъ не можетъ быть продолжительно (ибо легко утомляется), то совершенно естественно учителю перемежать занятія отдыхами, которые дѣти могутъ посвящать такъ называемымъ *вольнымъ гимнастическимъ упражненіямъ*. Такимъ образомъ всѣ учебные предметы, входящіе въ элементарный курсъ, естественно связываются между собою и въ умѣ учениковъ ложатся какъ живое единое знаніе» [1]).

b) Синкритическій способъ болѣе другихъ методовъ заключаетъ въ себѣ *образовательныхъ элементовъ*, а слѣдовательно, и болѣе другихъ соотвѣтствуетъ цѣли и духу воспитывающаго обученія. Положеніе это есть прямое слѣдствіе предыдущаго. Концентрируя въ себѣ

[1]) *Г. Паульсонъ*, «Способъ обученія»... Спб. 1870, стр. 16.

всѣ элементы знаній и умѣній, преподаваемыхъ въ школѣ, онъ въ свою очередь дѣлаетъ центромъ обученія *дѣтскую личность*, и разнообразными средствами пробуждая и поддерживая умственныя силы, любознательность, охоту къ труду, интересъ къ умственнымъ занятіямъ, они именно «дѣлаетъ человѣка *человѣкомъ*». Учить и научить тому или другому знанію и умѣнью (напр. письму, грамотѣ) можно и по всякому другому способу; но ни одинъ изъ послѣднихъ не можетъ имѣть столь *развивающаго*, вполнѣ общеобразовательнаго вліянія на дѣтскую личность, какъ способъ синкритическій.

c) Способъ этотъ есть самый *естественный*, вполнѣ соотвѣтствующій ходу развитія дѣтской личности. Дитя прежде всего *видитъ* предметъ, *разсматриваетъ* его, затѣмъ *называетъ*, далѣе *пишетъ* названіе извѣстной уже ему вещи, наконецъ, *читаетъ* написанное. Чтеніе печатнаго есть дополненіе чтенія письменнаго. Такова простая *схема* этого способа, въ которой наглядно выражается *послѣдовательность* упражненій и пріобрѣтаемыхъ ребенкомъ знаній и умѣнья. Здѣсь все прочно связано одно съ другимъ и послѣдующее всецѣло опирается на предыдущее. Изъ подробнаго развитія хода обученія по этому способу легко убѣдиться, что и всѣ второстепенные его моменты также точно органически связаны естественною связью и послѣдовательностью, которая вполнѣ совпадаетъ съ ходомъ развитія дѣтской природы.

d) Синкритическій способъ болѣе всякаго другаго *индивидуаленъ*. Благодаря разнообразію пріемовъ и упражненій, входящихъ въ обученіе по этому способу, учитель имѣетъ полную возможность приспособить его къ личнымъ свойствамъ учащихся, степени ихъ развитія и воспріятія.

e) Обученіе по этому способу представляетъ наиболѣе *прямой* и *вѣрный*, а потому и *ближайшій* путь къ цѣли. Хотя собственно чтеніе достигается здѣсь, по видимому, медленнѣе, чѣмъ напр. по звуковому способу синтетическому; но не слѣдуетъ забывать, что въ синкритическомъ способѣ одновременно достигаются многія цѣли,—кромѣ чтенія,—письмо, навыкъ въ языкѣ, въ устной рѣчи, умѣнье разсматривать наглядные предметы, навыкъ въ пѣніи, навыкъ въ школьной дисциплинѣ, а, главное,—умственное развитіе, которое при обученіи по другимъ способамъ остается всторонѣ. Если все это взять во вниманіе, то окажется, что данные результаты по-

лучаются здѣсь гораздо *скорѣе*, чѣмъ при обученіи по другому способу, гдѣ ихъ приходится достигать по одиночкѣ, отдѣльно.

f) Для дѣльнаго учителя этотъ способъ не замѣнимъ, потому что онъ избавляетъ его отъ рутиннаго повторенія, отъ однообразнаго продѣлыванія одного и того же, изъ года въ годъ, съ учениками. Вызывая всю энергію, всѣ силы учителя, онъ даетъ ему возможность совершенно самостоятельно разнообразить занятія, вносить въ нихъ новые элементы, упражненія. Такимъ образомъ синкритическій способъ является возбудителемъ саморазвитія для учителя, охранителемъ его отъ застоя, рутины, убивающаго жизнь механизма, однообразныхъ повтореній.

g) Будучи по существу своему простъ, удобопримѣнимъ, способъ этотъ въ тоже время отличается совершенно *педагогическою систематичностью*. Вся совокупность входящихъ въ него элементовъ стройно и органически группируется вокругъ одного живаго центра,—личности дитяти. Элементъ наглядности, проникающій все обученіе, сообщаетъ ему характеръ строго элементарный. Не смотря на обиліе матеріала, при обученіи по этому способу ничто не мѣшаетъ другъ другу; напротивъ все взаимно одно другому помогаетъ, отъ чего при самомъ обученіи все совершенно сознательно воспринимается и прочно закрѣпляется въ душѣ дитяти. Идея вполнѣ сознательнаго обученія нигдѣ не можетъ быть проведена съ такою естественною послѣдовательностію, какъ здѣсь. Обращаясь затѣмъ къ изложенію основаній и хода обученія по синкритическому способу, мы ограничимся лишь указаніемъ существеннаго, такъ какъ практическое его примѣненіе довольно выяснено въ историческомъ его обзорѣ.

1) *Синкритическій способъ*—не слѣдуетъ этого забывать—есть *звуковой* способъ, въ которомъ не только письмо и чтеніе, но и другіе элементы курса начальной школы, органически соединяясь, образуютъ *одно живое цѣлое*.

2) Вся система обученія по этому способу, а равно и весь успѣхъ его опираются на *предварительныя упражненія* устныя и письменныя.

3) Задача приготовительныхъ упражненій, съ которыхъ должно начинаться обученіе, не одна *учебная*, но и воспитательная; именно, они должны; а) ознакомить ребенка со *школой*, чтобъ она не казалась ему чѣмъ-то страшнымъ, чтобъ онъ къ ней не чувство-

валъ боязни; б) научить дѣтей первымъ основаніямъ школьнаго порядка, *дисциплины*; в) ознакомить самого учителя съ *учениками*, съ степенью ихъ развитія, воспріимчивостію и пр.; г) сообщить ученикамъ нѣкоторыя предварительныя свѣдѣнія, которыя найдутъ себѣ далѣе приложеніе при обученіи систематическомъ; д) пріучить дѣтей къ ясному и отчетливому выговору словъ, къ отвѣтамъ въ видѣ цѣлыхъ предложеній и пр.; е) развить *ухо* и *глазъ*, развязать *языкъ* и сообщить необходимые навыки *руку* на черченіи приготовительныхъ работъ по письму.

4) Наилучшая *форма* для предварительныхъ упражненій это— живая *бесѣда*, въ которой бы принимали участіе всѣ ученики, разумѣется, сохраняя порядокъ и дисциплину.

5) Въ основѣ «букваря» должны быть «*нормальныя слова*», которыя должны быть знаками предметовъ наглядныхъ, доступныхъ для нагляднаго созерцанія учащихся.

6) Хотя въ учебномъ руководствѣ могутъ быть помѣщены и *картинки*, но гдѣ только возможно, всего лучше давать для разсмотрѣнія дѣтямъ самые *предметы*, или по крайней мѣрѣ ихъ модели.

7) Предметы для нагляднаго обученія могутъ быть, какъ *искусственные*, такъ и *естественные*, предпочтительнѣе же послѣдніе. Но тѣ и другіе должны быть *просты* по очертанію, *самые обыденные* въ домашнемъ быту и *доступные* для разсмотрѣнія дѣтей.

8) Что касается *выбора* нормальныхъ словъ, то весьма практичны замѣчанія объ этомъ Коменскаго. «*Словамъ*, говоритъ онъ, должно учить и учиться только въ соединеніи *съ вещами*» (verba non nisi rebus conjuncta doceantur, et discantur [1]). Отсюда ясно, что *матеріаломъ* для ученія могутъ служить только тѣ слова, предметы которыхъ доступны непосредственному наблюденію, а ни въ какомъ случаѣ не отвлеченныя понятія, дѣтямъ недоступныя. Аргументируя эту мысль, Коменскій пишетъ: «что такое слово, какъ не шелуха и оболочка для вещи? Слѣдовательно, когда бы и какому бы языку ни учились, хотя бы даже своему родному, должно показывать вещи, обозначаемыя словами (res vocibus designande commonstretur) и на оборотъ, ученики должны быть научаемы выражать въ словахъ то, что́ они видятъ, слышатъ, осязаютъ, вкушаютъ, чтобы языкъ всегда развивался и совершенствовался параллельно

[1]) Did. Mag. *Comenii*, cap. XIX, 45.

съ разсудкомъ». Правило отсюда такое: «Кто насколько понимаетъ, настолько пріучается и говорить, и на оборотъ, кто о чемъ говоритъ, то онъ долженъ и разумѣть»[1]).

9) Послѣдовательность въ *расположеніи* нормальныхъ словъ въ руководствѣ и въ устномъ ихъ изученіи можетъ опираться на слѣдующія основанія: а) «чтобы въ первыхъ словахъ, которыя дѣтямъ придется разлагать, звуки явственно различались и означались буквами, не сливающимися при письмѣ;

б) чтобы простые согласные звуки предшествовали ихъ сочетаніямъ;

в) чтобъ изъ знакомыхъ дѣтямъ звуковъ и буквъ на первыхъ же порахъ можно было составлять рядъ новыхъ словъ.

г) чтобы буквы, состоящія изъ болѣе простыхъ и легкихъ (для письма) чертъ (*и*, *с*, предшествовали буквамъ болѣе сложнымъ (*ж*, *ф*); наконецъ,

д) чтобы полугласныя ъ и ь не являлись на первыхъ же урокахъ, для чего полезно избирать слова съ прямыми слогами».

10. Такъ какъ весь курсъ письма-чтенія опирается на систему предварительныхъ упражненій, то должно поставить непзмѣннымъ правиломъ—проработывать ихъ съ *особеннымъ* тщаніемъ и основательностію. Здѣсь, въ этихъ упражненіяхъ, ключъ къ успѣху въ обученіи по этому методу. Кто мало обращаетъ вниманія на эту сторону дѣла, тотъ заранѣе осужденъ на неудачу. Торопливость здѣсь неумѣстна. Медленность первыхъ шаговъ выкупается не только быстротою, но и твердостью послѣдующихъ. Мы должны обратить особенное вниманіе учителей на это требованіе, ибо несоблюденіе его и бывало причиною того, что нѣкоторые учителя находили этотъ способъ неудобопримѣнимымъ.

Но скажутъ, зачѣмъ *приготовительныя* упражненія? Развѣ нельзя начать прямо дѣло, не тратя даромъ времени на эти упражнія, послѣ которыхъ все же придется начинать сначала. Совершенно справедливо отвѣчаетъ г. Водовозовъ на это возраженіе вопросами: «Зачѣмъ мять глину, укладывать ее въ формы и обжигать кирпичи, когда можно бы прямо (быть можетъ) лѣпить изъ

---

[1]) Did. Mag. XIX. 45. и ниже: «Nec permittatur quisquam recitare quod non intelligat, aut intelligere, quod non eloqui possit». «Sermo cum rebus, et res cum sermone, pari passu ambulent».

нея дома и тутъ же обжигать ихъ? Зачѣмъ столько труда приготовлять телѣгу и сани, когда можно бы запречь лошадь въ любой обрубокъ дерева? Къ сожалѣнію, не все то, что дѣлается *сразу*, дѣлается *скоро* и *прочно* [1]).

Пусть сначала дѣло идетъ и медленно, за то дальше оно будетъ идти вдвое быстрѣе, главное, надежнѣе. Навыкнувъ свободно владѣть рукою, ученикъ не затруднится письмомъ, а научившись разлагать слова на звуки и слагать ихъ устно, ученикъ легко и свободно *поймет*ъ и усвоитъ процессъ самаго чтенія, доселѣ совершавшійся безсознательно.

11) *Сознательность* всѣхъ работъ — умственныхъ и письменныхъ—тоже должна составлять неизмѣнный элементъ обученія по этому способу, на *всѣхъ* его ступеняхъ. «Если съ самаго начала упускается изъ виду пониманіе прочитаннаго, замѣчаетъ Любенъ, то дѣти пріучаются къ безсмысленному чтенію, — зло это рѣдко исправляется цѣлыми годами усилій».

12) Считаемъ также не лишнимъ замѣтить, что *систематическое обученіе* ни въ какомъ случаѣ не слѣдуетъ прямо начинать съ перваго же дня вступленія дѣтей въ школы, но лишь послѣ того, какъ учитель ознакомится хотя нѣсколько съ своими слушателями [2]).

13) Одно изъ существенныхъ условій успѣха всякаго дѣла есть, безъ сомнѣнія, ясное и отчетливое представленіе не только цѣли его, но и тѣхъ средствъ, коими цѣль достигается, или, что тоже, *всего хода* дѣла. Для этого учителю необходимо всегда имѣть передъ собою, какъ *общій планъ* всего обученія грамотѣ, такъ и частные планы каждаго изъ моментовъ его. По существу своему, способъ письма чтенія распадается на два главные момента: предварительныя упражненія (устныя и письменныя, аналитическія и синтетическія) и собственно чтеніе. Весь ходъ обученія грамотѣ по способу письма-чтенія можно представить въ такой схемѣ:

---

[1]) *В. Водовозовъ*. Предметы обученія и пр. 1873 г. стр. 118. Мы не согласны только съ тѣмъ, что предварит. упражн. должны продолжаться *не менѣе* двухъ-недѣль,—это слишкомъ много.

[2]) О «Первомъ днѣ въ школѣ» смотри стат. г. Миропольскаго «Народная Школа по идеямъ Коменскаго», въ журн. «Семья и Школа» за 1873 годъ.

ОБЩІЙ ПЛАНЪ ОБУЧЕНІЯ ГРАМОТѢ ПО СИНКРИТИЧЕСКОМУ СПОСОБУ.

I. ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЯ УПРАЖНЕНІЯ.

А. НАГЛЯДНЫЯ УПРАЖНЕНІЯ.	Б. УСТНЫЯ УПРАЖНЕНІЯ.		С. ПИСЬМЕННЫЯ УПРАЖНЕНІЯ.	
	I. ПУТЬ ЗВУКОВАГО АНАЛИЗА.	II. ПУТЬ ЗВУКОВАГО СИНТЕЗА.	I. РИСОВАНІЕ.	II. ПИСЬМО.
Упражненія внѣшн. чувствъ, языка, мысли.				
Первая ступень. Разсматриваніе предметовъ, указаніе ихъ сходства и различія, ихъ качествъ, состава, назначенія и пр.	*Первая ступень.* Разложеніе предложеній на слова.	*Первая ступень.* Ознакомленіе съ гласными звуками.	*Первая ступень.* Навыкъ руки въ черченіи простыхъ линій, несложныхъ сочетаній ихъ.	*Первая ступень.* Ознакомленіе съ орудіями письма и терминологіей при письмѣ. Навыкъ въ тактѣ.
Вторая ступень. Опредѣленіе предметовъ; навыкъ въ словесномъ выраженіи своихъ наблюденій.	*Вторая ступень.* Разложеніе словъ на слоги.	*Вторая ступень.* Ознакомленіе съ звуками согласными, въ связи съ гласными.	*Вторая ступень.* Черченіе по клѣткамъ съ рисунковъ и отъ руки, копировка съ натуры простыхъ геометрич. формъ.	*Вторая ступень.* Упражненія въ письмѣ элементовъ письменной азбуки отдѣльно.
Третья ступень. Навыкъ въ обобщеніи (образованіе понятій), въ правильной и отчетливой рѣчи.	*Третья ступень.* Разложеніе словъ на звуки; различеніе звуковыхъ элементовъ въ словахъ и предложеніяхъ.	*Третья ступень.* Составленіе словъ и предложеній изъ данныхъ звуковыхъ элементовъ.	*Третья ступень.* Рисованіе предметовъ съ простыми очертаніями, отъ руки.	*Третья ступень.* Связное письмо элементовъ алфавита.

II. СОБСТВЕННО ПИСЬМО И ЧТЕНІЕ.

А. ПИСЬМО.	В. ЧТЕНІЕ.	В. РИСОВАНІЕ.	Г. СЧИСЛЕНІЕ.	Д. ПѢНІЕ.
Письмо словъ и цѣлыхъ связныхъ предложеній. Навыкъ въ правописаніи.	Чтеніе рукописнаго и печатнаго шрифта, правильное и сознательное. Пересказъ прочитаннаго. Ученіе наизусть маленькихъ стихотвореній.	Рисованіе геометрическихъ формъ и простыхъ (по очертаніямъ) предметовъ отъ руки.	Ознакомленіе со счетомъ въ предѣлахъ 10-ти.	Навыкъ въ пѣніи простыхъ мелодій съ голоса.

Въ промежуткахъ перемѣны занятій *вольныя гимнастическія движенія*, какъ средство для оживленія уроковъ, освѣженія дѣтей и для классной дисциплины.

I. Предварительныя упражненія.

1. *Наглядныя упражненія* — это пропедевтика систематическаго обученія. Кому неизвѣстно (развѣ только—кто не велъ практически дѣла въ нашихъ школахъ), на сколько неразвитыми поступаютъ дѣти, особенно сельскихъ крестьянъ, въ сельскія школы. Часто дѣти не въ состояніи отличить *право* отъ *лѣво*, а тѣмъ болѣе описать видѣнную вещь; говоръ ихъ часто представляетъ несвязныя, отрывочныя слова. Прибавьте сюда свойственную сельскимъ дѣтямъ пугливость, новизну обстановки и занятій въ школѣ, и каждый согласится, что прежде всего нужно ослабить рѣзкость перехода отъ дома къ школѣ, нужно развязать ребенку языкъ, разомкнуть тѣсный кругъ его обычныхъ представленій, научить не только смотрѣть, но и наблюдать, научить говорить внятно, раздѣльно, отчетливо,—эти то цѣли и имѣютъ въ виду наглядныя упражненія. Матеріаломъ для нихъ служитъ окружающая ребенка обстановка и природа, а затѣмъ тѣ предметы, названія которыхъ входятъ въ азбуку, какъ «нормальныя слова». Было бы неумѣстно здѣсь обстоятельное приложеніе пріемовъ этихъ упражненій, но они не должны быть скрупулезны, педантичны и, по возможности, должны вызывать самодѣятельность учащихся. Пусть учитель говоритъ, по возможности, меньше, а ученики—больше, но говорятъ—подумавши и о томъ, что они дѣйствительно видѣли и знаютъ.

2. *Устныя предварительныя упражненія* назначаются для развитія уха и органовъ рѣчи; они приготовляютъ учащагося собственно къ чтенію. Едва ли въ какомъ либо другомъ случаѣ обученія существуетъ такой просторъ изобрѣтательности и такту учителя, какъ здѣсь. Пріемы устныхъ упражненій у каждаго учителя могутъ быть такъ своеобразны и разнообразны, что изложить ихъ не возможно: многоразличные пути ведутъ къ одной цѣли. Укажемъ лишь на главнѣйшіе и употребительнѣйшіе пріемы. Ихъ два: *аналитическій* — путь разложенія предложеній и словъ на составные ихъ элементы и *синтетическій*—путь обратнаго движенія отъ звука къ сложнымъ его соединеніямъ.

а) *Синтетическій пріемъ* ознакомленія учениковъ съ звуковымъ матеріаломъ языка идетъ отъ звука къ образованію слоговъ, отъ слоговъ къ словамъ и цѣлымъ предложеніямъ. Ознакомленіе дѣтей со звукомъ можетъ идти такимъ образомъ.

Первая ступень: ознакомленіе съ гласными звуками.

Учитель, въ видахъ ознакомленія съ учениками, ведетъ бесѣду объ окружающихъ его въ школѣ предметахъ, и мало-по-малу наводитъ учениковъ на фактъ существованія въ рѣчи нашей звуковъ. Здѣсь могутъ имѣть мѣсто сближенія съ фактами обыденной жизни, гдѣ или въ видѣ удивленія (о!), или въ видѣ вопроса (а?), или въ видѣ призыва (ау!) и т. под., употребляются въ рѣчи однѣ *гласныя*. Пригоднѣе другихъ для этой цѣли сначала давать звукъ *я*, который представляетъ собою не только звукъ, но и выражаетъ цѣлое конкретное понятіе, съ извѣстнымъ содержаніемъ. Словомъ, здѣсь все будетъ опять зависѣть отъ такта, умѣнья и находчивости учителя; нѣкоторые же практическіе совѣты учитель можетъ найти въ изложеніи звуковаго синтетическаго метода. Общимъ правиломъ при упражненіяхъ этого рода должно быть—произношеніе всякаго звука—ясное, внятное, громкое и достаточно протяжное, чтобъ ученики не могли сбиваться въ звукахъ, что непзбѣжно можетъ быть, если учитель будетъ слѣдовать въ выговорѣ словъ употребленію (напр. *галава*, вм. голова и т. под.). Учитель произноситъ звукъ, ученики повторяютъ, по-одиночно и хоромъ. При этомъ можетъ быть употребляемъ и *тактъ*. При изученіи двугласныхъ (ай, ой..) учитель можетъ пользоваться такимъ пріемомъ. Сперва онъ заставляетъ ученика произнести одинъ за другимъ звуки, напр. *а* и *и*. Потомъ—заставляетъ повторять ихъ произношеніе, постепенно *ускоряя*, пока они сами собою не перейдутъ въ звукъ *ай*. Или можно получить тотъ же результатъ такимъ путемъ: протягиваютъ гласную, положимъ *а*, и затѣмъ *вдругъ* коротенько прибавляютъ *и*, которое непзбѣжно при такомъ звукосочетаніи обращается въ *краткое й* (*ай*). О средствахъ для усвоенія и запоминанія звуковъ было уже выше сообщено.

Вторая ступень: произношеніе и различеніе согласныхъ въ связи съ гласными. «Выяснить дѣтямъ значеніе согласной, справедливо замѣчаетъ Ушинскій, — самое важное и самое трудное дѣло во всемъ обученіи. Это ключъ къ чтенію: когда дѣти овладѣли имъ,—то все остальное пойдетъ легко» [1]). Замѣчаніе совершенно

---

[1]) *Ушинскій*, «Родное слово», Руковод. для учащихъ, изд. 10, стр. 44. Ср. *Дитлейна*, «Führer» etc. 1861 г., стр. 6. «Hier liegen die Grundsteine zum Aufbau des ganzen künftigen Schreib-Lesenunterrichts».

вѣрное; къ сожалѣнію, самъ Ушинскій избралъ путь къ цѣли не вполнѣ вѣрный. Мы еще разъ замѣтимъ здѣсь, что нигдѣ такъ не обнаруживается слабость звуковаго синтеза, какъ въ этомъ именно моментѣ обученія грамотѣ. Только аналитическій путь—прямо и вѣрно, безъ утраты самодѣятельности ребенка, можетъ въ этомъ случаѣ быть признанъ вполнѣ педагогическимъ, наиболѣе естественнымъ и простымъ. Даже такой опытный дидактикъ, какъ Ушинскій, не могъ преодолѣть успѣшно тѣхъ затрудненій, какія представляетъ звуковой синтезъ при ознакомленіи дѣтей съ звуками согласными. Сказать прямо, что-де вотъ еще есть звуки согласные и произнесть «*ш, с*» и т. д. было бы слишкомъ непедагогично. Ушинскій для этой цѣли беретъ два односложныхъ слова, оба начинающіяся съ звука *у*, но имѣющія по различной согласной (*ужъ* и *усъ*). Вотъ пріемъ его катехизаціи этихъ двухъ словъ.

Учитель. Знаете ли вы, что такое *ужъ?* (Змѣя ползаетъ; у змѣи нѣтъ ногъ; ужъ—змѣя не ядовитая; у него есть жало; онъ вылѣзаетъ грѣться на солнышкѣ). А знаете ли вы, что такое *усъ?* (У кого есть усы? и т. д.) Какой слышите вы знакомый вамъ звукъ въ словѣ *ужъ*? А въ словѣ *усъ*? Странно: въ одномъ словѣ *у* и въ другомъ словѣ *у*, а одно выходитъ *ужъ*, а другое *усъ?* На что оканчивается слово *у-ж-ж?* А на что оканчивается слово *у-с-с?* Вотъ мы знаемъ теперь два новые звука: *ж* и *с*. Какой первый, какой второй? и т. д.

Изъ приведенной выписки читатель можетъ видѣть, что въ приведенной катехизаціи авторъ не выдержалъ строго синтетическаго пріема, которому онъ раньше слѣдовалъ, но обратился къ звуковому анализу. Ибо, тогда какъ прежде онъ давалъ прямо различные звуки гласные,—здѣсь уже даетъ *цѣлыя слова*, хотя и односложныя; а переходомъ къ изученію согласныхъ *ж* и *с* служитъ *разложеніе* словъ, посредствомъ отдѣленія новаго и непзвѣстнаго (*ж* и *с*) отъ извѣстнаго (*у*). Слѣдуя чисто синтетическому пріему, нужно было бы здѣсь примѣнить пріемъ, который въ своемъ мѣстѣ мы уже указали (и который примѣняли Зельтзамъ въ Германіи, а у насъ баронъ Корфъ и вообще послѣдователи звуковаго синтетическаго способа), «выпѣванія» или протяжнаго произношенія гласной и *быстраго* затѣмъ *присоединенія* къ ней согласнаго звука,—это чисто уже синтезъ;—но какъ мало онъ имѣетъ общаго съ развивающимъ характеромъ способа письма-чтенія, какъ мало онъ

имѣетъ въ себѣ вообще педагогическаго,—понять не трудно. Нечего и прибавлять, что при соединеніи гласныхъ и согласныхъ—учитель всего болѣе долженъ беречься *звукосочетанія*,—эта зараза вкрадывается незамѣтно, а устраняется съ большими затрудненіями.

Третья ступень: составленіе словъ и предложеній изъ данныхъ звуковыхъ элементовъ представляетъ въ сущности лишь практическое примѣненіе того матеріала, который уже былъ изученъ раньше, и служитъ переходомъ отъ предварительныхъ упражненій собственно къ чтенію. Упражненія этой ступени, по Ушинскому, могутъ имѣть слѣдующія формы: а) угадыванія заданныхъ звуковъ въ словахъ; б) подборъ словъ на заданные звуки; в) разложеніе словъ на слоги и слоговъ на звуки; г) сложеніе словъ и звуковъ; д) замѣна однихъ звуковъ другими, причемъ съ перемѣною одного звука значеніе всего слова измѣняется, напр. *котъ*, *потъ*, *ротъ* и т. д.; е) приставка звука къ началу слова, напр. *отъ*—ротъ, *рыть*—крыть, скрыть, вскрыть, *ракъ*—фракъ и т. п. Это очень полезно для пріученія дѣтей къ соединенію нѣсколькихъ согласныхъ—и на письмѣ, и въ выговорѣ; причемъ слѣдуетъ стараться, чтобы каждая согласная была слышна въ словѣ; ж) прибавка на концѣ слова, и з) перестановка однихъ и тѣхъ же звуковъ, причемъ мѣняется значеніе словъ, напр. *мука*, *кума*, *сонъ*, *носъ* и т. д.

Аналитическій пріемъ имѣетъ цѣлію довести до яснаго и отчетливаго сознанія ученика, что *всѣ слова состоятъ изъ звуковъ*. Результатомъ этого упражненія долженъ быть навыкъ — *находить*, узнавать, правильно *произносить* и соединять *всѣ звуки* языка. Предварительный навыкъ въ *звуковомъ разборѣ* словъ, который рекомендуется нынѣ всѣми лучшими представителями современной дидактики, важнѣе для успѣховъ обученія грамотѣ, чѣмъ обыкновенно полагаютъ. Хотя онъ сначала и требуетъ нѣкотораго времени, но затѣмъ онъ такъ облегчаетъ обученіе, что потраченное время вполнѣ вознаграждается. «Послѣ механической трудности движенія руки при письмѣ, съ помощію звуковаго разбора, вы одолѣваете важнѣйшую трудность въ обученіи грамотѣ, а именно: умѣнье ясно *раздѣлять* звуки въ словѣ, необходимое для письма, и умѣнье быстро *сливать* ихъ, необходимое для чтенія» [1]).

---

[1]) В. *Водовозовъ*, «Предм. обуч.» стр. 118.

Звуковой разборъ: а) упражняетъ *слухъ*, б) изощряетъ органъ *рѣчи*, содѣйствуя отчетливому *выговору звуковъ*, отчасти исправляя даже самое *произношеніе*; с) содѣйствуетъ послѣдующему усвоенію *правописанія*. Привыкнувъ ясно и отчетливо различать звуки въ каждомъ словѣ, ученикъ не будетъ ихъ сливать въ письмѣ, или писать на обумъ; вниманіе къ звукамъ и къ ихъ обозначенію весьма важно для этой цѣли; д) звуковой разборъ даетъ возможность вести обученіе чтенію совершенно *сознательно*, отнюдь не ограничиваясь одною памятью, при чемъ ученикъ не выходилъ бы изъ роли пассивнаго подражателя тому, что дѣлалъ и показывалъ учитель; е) наконецъ, звуковой разборъ изощряетъ *находчивость* учениковъ, умѣнье употреблять данный матеріалъ въ дѣло и даетъ возможность ученикамъ идти къ цѣли болѣе *самостоятельно*.

Аналитическій путь лучше и вѣрнѣе синтетическаго, ибо только имъ возможно—не только сообщить обученію интересъ, но,—что всего важнѣе,—сохранить и полную самодѣятельность учащагося, который при этомъ входитъ, такъ сказать, въ существо процесса чтенія. Когда учитель говоритъ: *а* или *е*, и заставляетъ дѣтей повторять сказанное,—всякій можетъ видѣть, что здѣсь: а) ученикъ совершенно пассивенъ; б) упражненіе это является ему лишеннымъ всякаго смысла: что такое *а*, для чего оно говорится, что изъ него можно сдѣлать,—все это требуетъ особыхъ и притомъ очень длинныхъ и многосложныхъ объясненій; в) самый процессъ образованія слова изъ звуковъ для ученика, очевидно, остается загадкою. Совсѣмъ иное дѣло при методѣ аналитическомъ. Здѣсь ученикъ имѣетъ дѣло съ *цѣлымъ словомъ*, которое для него имѣетъ *извѣстное* ему содержаніе; разлагая слово на звуки, ученикъ безъ всякихъ подсказокъ и объясненій, поймётъ, что такое звукъ и для чего онъ служитъ въ рѣчи,—особенно, если, разложивъ слово, онъ самъ же затѣмъ его и сложитъ. Наконецъ, ученикъ здѣсь работаетъ *самъ*; учитель только помогаетъ, наводитъ: вся же работа принадлежитъ ученику. Насколько важны упражненія подобнаго рода,—въ нихъ тайна всего дальнѣйшаго успѣха въ обученіи,—настолько же они трудны, и нужно много опытности и такта, чтобы выполнить ихъ съ полнымъ успѣхомъ.

Возьмемъ для образца хоть руководство г. Паульсона. Послѣ изображенія *оси* и бесѣды о самомъ предметѣ, авторъ переходитъ къ разложенію слова *оси* на звуки. Дѣло это у него идетъ такимъ

образомъ. «Попробуемъ, говоритъ онъ, отыскать теперь *части слова оси*. Слушайте: *о* (протяжно и съ разстановкой) *си*. Сколько тутъ частей? Какая первая часть? а вторая? Но вы знаете, что иногда часть вещи также имѣетъ еще части; припомните ручную кисть? Она составляетъ часть чего? А у ручной кисти—какія еще есть части?—Ну, теперь нельзя ли и обѣ части слова *оси* раздѣлить на части? — Первая часть этого слова *о* (тянетъ). Сколько тутъ частей? Теперь слушайте: вторая часть *ссс-и*; сколько тутъ частей? Какая первая? Какая вторая? Слѣдовательно, сколько частей въ словѣ *оси?* Назови первую,—вторую,—третью» и т. д.

Неудачнѣйшій изъ неудачныхъ пріемовъ! Во-первыхъ, тутъ «всего по лопатѣ», все смѣшано, приплетена къ чему-то ручная кисть, — словомъ: ребенку здѣсь не на чемъ и остановиться. Во-вторыхъ, ученикъ здѣсь ничего ровно не дѣлаетъ, все дѣлаетъ за него учитель, а онъ только пассивно повторяетъ. Наконецъ, живаго соотношенія звука и слова здѣсь совсѣмъ нѣтъ. А это первый опытъ, надъ которымъ слѣдовало бы особенно поработать. Говорятъ: «первый блинъ всегда комомъ», но въ обученіи грамотѣ *первая* ошибка всего опаснѣе: она родитъ всѣ послѣдующіе промахи и ея-то нужно беречься всего болѣе.

Весьма мѣтко и основательно характеризуетъ приведенный пріемъ г. Паульсона г. Масловъ. «Кажется, говоритъ онъ, у г. Паульсона дѣло разложенія слова на звуки идетъ просто и понятно; но это такъ только представляется вамъ, знакомымъ со звуками; другое дѣло будетъ, если мы по этому способу начнемъ разлагать слово вмѣстѣ съ мальчиками; тогда окажется, что пріемъ г. Паульсона далеко не такъ простъ, какъ это кажется на первый разъ. Учитель произноситъ, положимъ, *оси*—и спрашиваетъ: сколько здѣсь частей? Ученикъ молчитъ. Учитель думаетъ, что мальчикъ не хорошо разслышалъ части,—снова повторяетъ тоже слово; мальчикъ опять молчитъ. Очевидно, это молчаніе мальчика нельзя объяснять его непонятливостью, потому что тотъ же мальчикъ хорошо пересказываетъ разсказанную ему учителемъ коротенькую исторійку. Дѣло объясняется гораздо проще; не имѣя еще никакого понятія о томъ, что въ каждомъ словѣ есть свои части, мальчикъ, очевидно, не можетъ указать части и въ словѣ *оси*. Но, положимъ, что при помощи пальцевъ и палочекъ, мы довели мальчика до разумѣнія, что въ словѣ *оси* двѣ части,—первая *о*, вторая *си*. И все-таки раз-

ложеніе на части слога *си* встрѣтитъ почти неодолимыя препятствія; едва-ли когда мальчику доводилось произносить отдѣльно звукъ *с*.— въ рѣчи его этотъ звукъ произносился всегда вмѣстѣ съ другими. Какъ же послѣ этого мальчикъ догадается, что первая часть слога *си* есть звукъ *с*, о которомъ онъ прежде никогда и не подозрѣвалъ? Та параллель, которою г. Паульсонъ хочетъ пособить дѣлу, очевидно, нисколько ему не помогаетъ; что части руки дѣлятся на части, то слѣдуетъ ли отсюда, что и части слова должны, въ свою очередь, дѣлиться на части? А если и слѣдуетъ, то части руки указываютъ-ли, въ чемъ и какъ искать части въ слогѣ *си*, какой признакъ частей этой части»?—Съ вѣрностью этихъ замѣчаній трудно не согласиться. Но какъ ихъ избѣжать?

Было бы слишкомъ самонадѣянно—имѣть увѣренность рѣшить разъ на-всегда всѣ трудности въ этомъ дѣлѣ; съ своей стороны, мы находимъ нужнымъ сообщить только тѣ пріемы, какіе уже испытаны на дѣлѣ и, какъ наиболѣе удачные, рекомендуются современною педагогіей. Дѣло можетъ идти, напр. въ такомъ видѣ.

Первая ступень: разложеніе предложеній на слова. Въ основу анализа въ способѣ письма-чтенія полагается *предложеніе*, какъ живое, конкретное цѣлое, извѣстное ученику. Для анализа рѣчи на первой ступени—избираются предложенія, состоящія изъ словъ односложныхъ (какъ уже было замѣчено). Учитель говоритъ, напр.: «Гдѣ цвѣтъ—тамъ медъ!»,—громко, ясно, отчетливо, дѣлая ударенія на каждомъ словѣ и сопровождая рѣчь тактомъ. «Повтори В., медленно и внятно, что я сказалъ»!—«Повторите всѣ также внятно и ясно всю сказанную рѣчь». (NB. Хоровые отвѣты *никогда* не должны быть произносимы крикливо, шумно, но всегда раздѣльно и внятно). «Можно по пальцамъ счесть, сколько разъ мы останавливались голосомъ. Давайте считать!» *Гдѣ* (разъ!) *цвѣтъ*, (два!) *тамъ* (три!) *и* (четыре!) *медъ* (пять!). В., сколько мы остановокъ дѣлали»?—«За каждую остановку мы говорили *по слову*, значитъ—сколько словъ мы сказали, N?» (NB. Нечего и прибавлять, какъ вещь всѣмъ извѣстную, что всѣ отвѣты даются учениками въ видѣ полнаго предложенія). Учитель даетъ другой примѣръ, который разлагается по приведенному образцу; ученики подъискиваютъ примѣры сами. Результатъ: вся наша *рѣчь* состоитъ изъ *словъ*, которыя не трудно узнать, если произносить ее внятно, ясно, подъ тактъ. Слѣдуютъ новые примѣры, до полнаго усвоенія этого результата учениками.

Вторая ступень: разложеніе словъ на слоги. Связь съ предыдущимъ упражненіемъ,—мы разлагали цѣлую рѣчь на слова; теперь попытаемся разложить и слова, также подъ тактъ.—Произнося слова, также можно дѣлать остановки и ударенія. «Какъ тебя зовутъ?» «А тебя?» Переспрашиваетъ многихъ; отвѣчаютъ: *Саша*, *Ваня* и т. под. «Повтори свое имя еще разъ!» *Саша*! «Скажи свое имя попротяжнѣе!» Са-а-ша-а! «Можно-ли въ произношеніи имени (говоритъ отчетливо, съ ударенiемъ на слогахъ Са-ша!) также дѣлать ударенія и остановки, какія мы раньше дѣлали?»—«Кто догадается?» (NB. При вопросахъ, обращенныхъ къ цѣлому классу, ученики не вскакиваютъ и не кричатъ—я! я! я! но тихо даютъ знать учителю условленнымъ знакомъ, что они готовы отвѣчать). Вопросъ дотого нагляденъ и легокъ для разрѣшенія, что ученики, особенно уже навыкшіе произносить подъ тактъ слова, свободно произнесутъ подъ тактъ Са-ша! Слѣдуетъ тактируемое произношеніе и еще подобныхъ именъ (Ва-ня, Ко-ля и пр.). «Сколько мы дѣлаемъ ударенiй въ словѣ Ко-ля?» «Слово *одно* (Коля), а дѣлаемъ *два ударенія*, когда его выговариваемъ: значитъ слово это *сложено* изъ двухъ частей».—«Кто догадается, какая *первая* часть въ словѣ *Ко-ля*?»—«Какая *вторая* часть въ томъ же словѣ?»—«Будемъ всѣ произносить слово *Са-ша*; вы будете говорить, а я буду давать знакъ, гдѣ останавливаться». (Саша!) «Сколько разъ мы останавливались?» «Сколько *частей*, значитъ, въ словѣ Саша?» «Вниманіе!—Слово *сложено* изъ частей, оттого части эти называются *слогами*».—«Повтори, что я сказалъ, Г?»—«Повтори слѣдующій!»—«Кто знаетъ, сколько *слоговъ* въ словѣ *Саша*?» «Какой *слогъ* (съ этихъ поръ учитель употребляетъ этотъ терминъ свободно, какъ уже извѣстный) первый?»—«Какой второй?»—Рядомъ подобныхъ приведенному упражненій учитель *твердо* запечатлѣваетъ въ сознаніи и памяти учащихся добытый совокупными усиліями результатъ, при чемъ не ограничивается разложеніемъ на слоги собственныхъ *именъ*, но переходитъ къ разнороднымъ словамъ; отъ словъ *двусложныхъ* переходитъ къ *трехсложнымъ* и т. д. Въ послѣдующихъ упражненіяхъ ученики принимаютъ, по возможности, наибольшее участіе; чѣмъ болѣе будетъ здѣсь самодѣятельности учащихся, тѣмъ лучше, тѣмъ вѣрнѣе и прочнѣе усвоится добытый результатъ.

Третья ступень: разложеніе слоговъ на звуки. Ступень эта особенно важна, но за то особенно и трудна. Выше былъ уже приве-

день неудачный пріемъ г. Паульсона. Даже лучшіе, опытные учители затрудняются въ переходѣ къ звукамъ. Дѣло въ томъ, что понятіе о звукѣ еще недоступно ребенку, для котораго всякая рѣчь представляется слитно. Правда, разложеніемъ словъ на слоги онъ уже подготовленъ къ слѣдующей ступени,—остается только сдѣлать просто и незамѣтно переходъ къ звуку, но это-то и составляетъ задачу—далеко не легкую.

Какъ на образецъ, можно указать на пріемъ, какой употребляетъ г. Бунаковъ въ этомъ случаѣ [1]). Матеріаломъ для перваго звуковаго анализа авторъ избираетъ слово *оса*, содержаніе (предметъ) котораго дѣтямъ предварительно достаточно выяснено. «Самую осу мы *разглядѣли*, пишетъ авторъ, и разлагали на части; а слово *оса* мы должны хорошенько *разслушать*—и тогда также замѣтимъ въ этомъ словѣ нѣсколько частей. Слушайте же хорошенько. «*О...о... о...* Все ли я слово сказалъ?»—Нѣтъ не все; я сказалъ *одну* часть слова, одинъ звукъ. *О...о...о...с...с...с...* Теперь все ли я слово сказалъ? — Опять не все, а только *двѣ* части его, два звука. Скажи одинъ первый звукъ: скажи второй одинъ. *О...о...с...с...а...а...* Теперь *все-ли* я слово сказалъ? Да, теперь все. Сколько же звуковъ въ словѣ оса?—Въ словѣ оса — *три* звука; скажи второй, скажи третій» и т. д.

Въ этомъ пріемѣ прежде всего есть *простота*, естественность, можно сказать, безыскуственная, но потому и вполнѣ педагогическая; затѣмъ *ясность*—какъ хода самаго анализа, такъ и добытаго имъ результата; при этомъ послѣдній полученъ учениками не только самостоятельно, но и съ живымъ интересомъ. Нужно быть крайне тупымъ, чтобы не отвѣтить, *все-ли* слово сказано, когда учитель произнесъ *о*,—понятно, что *не все*; когда бы все, тогда вышло бы *оса*, — чего проще! И такъ же естественно идетъ все разложеніе слова. Нужно помнить, что *первые* шаги суть самые важные, и что первая удача родитъ вторую и служитъ сильнѣйшимъ импульсомъ для дальнѣйшихъ усилій, работъ и успѣха. Вотъ почему съ особеннымъ тщаніемъ нужно поработать учителю самому надъ первы-

---

[1]) *Бунаковъ*, «Обученіе грамотѣ по звуковому способу, въ связи съ предметными уроками и начальными упражненіями въ родномъ языкѣ». Спб. 1871, стр. 6—7.

ми упражненіями. Какъ одно генеральное сраженіе рѣшаетъ иногда успѣхъ всей борьбы въ войнѣ,—такъ полная удача въ звуковомъ анализѣ рѣшаетъ дальнѣйшій успѣхъ всего обученія грамотѣ.

Но добытый результатъ еще не весь. Нужно закрѣпить его рядомъ новыхъ упражненій, пока онъ не только станетъ достояніемъ *пониманія*, но и *навыка*. Пусть ученики по данному образцу разлагаютъ сами слова, сначала близкія (созвучныя) по произношенію съ перво-разложеннымъ словомъ, а дальше пусть идетъ болѣе трудныя задачи. Пусть ученики научаются въ данномъ словѣ находить *извѣстный* имъ звукъ. Напр., на звукъ *о* учитель говоритъ: *село*; какой здѣсь *извѣстный* звукъ? *Село...о!...* Пусть и дѣти на извѣстныя имъ уже слова сами пріискиваютъ образцы,—чѣмъ больше упражненій, а въ нихъ—живости класса, участія всѣхъ, находчивости, тѣмъ лучше.

Приведемъ еще пріемъ для этой цѣли. Учитель громко произноситъ какое-нибудь имя, начинающееся съ гласной, напр. *Иванъ*! «Сколько слоговъ въ этомъ словѣ?» — «Какой *первый* слогъ?» (*и*) «Вотъ еще имя—*Иль-я*, — сколько здѣсь слоговъ и какой *первый* слогъ?» (*Иль*). «Вниманіе! Я теперь скажу оба слога протяжно: *и-и*!—*И-и-ль*!» «Одинаковы ли на слухъ эти слоги?»—«Повторите первый слогъ!» (*И-и*!) — «Повторите другой» (*и-и-ль*!). Не слышится-ли чего-нибудь *лишняго* во второмъ слогѣ?»—(Нарочно протяжно произноситъ *и-и-л-л-л-ь*, особенно ударяя на *л-ль*). Прибавка къ звуку *и* согласной *л* на столько раздѣльно слышится, что ученики могутъ ее не только различить, но и отдѣлить отъ звука *и*. Во всякомъ случаѣ, учитель *самъ* ни въ какомъ случаѣ *не произноситъ* здѣсь перваго, и потому самаго важнаго, отвѣта на вопросъ: что въ слогѣ *иль* есть лишняго противъ слога *и*. Въ высшей степени важно, чтобы оба слога для уха звучали одно *близъ* другаго, а потому учитель пусть ихъ и рѣзко произноситъ, одно сейчасъ послѣ другаго, отнюдь не наполняя промежутка между ихъ произнесеніемъ множествомъ словъ, вопросовъ, наведеній; лучшее *наведеніе—видѣть ясно* вещь вблизи и *самому ее сравнивать*. Множество словъ и вопросовъ разсѣеваетъ вниманіе учащихся, а здѣсь все дѣло именно въ умѣньи его сосредоточить. Нужно помнить всю важность *перваго шага*; для ребенка различеніе звуковъ въ слогѣ *открытіе*, и это открытіе онъ долженъ *непремѣнно* сдѣлать *самъ*. Вся задача учителя здѣсь состоитъ въ томъ, чтобы поста-

вить ученика въ возможно благопріятныя для этой работы *условія*, но отнюдь за ученика ничего не дѣлать. Когда ученикъ *самъ* сдѣлаетъ совершенно новое для него открытіе — въ извѣстномъ ему *неизвѣстнаго*, въ рѣчи — *звуковъ*, о чемъ онъ прежде и не подозрѣвалъ, — то онъ, кромѣ того, что почувствуетъ то внутреннее наслажденіе, которое вознаградитъ его всѣ усилія и облегчитъ ему трудность послѣдующихъ работъ, — онъ будетъ стоять вѣрно и прочно, на прямой дорогѣ, по которой отнынѣ онъ можетъ уже самъ ходить. Пріобрѣтеннаго такимъ путемъ онъ уже ни во вѣкъ не забудетъ, и учителю, и ученику—легко будетъ идти далѣе.

Чтобы закрѣпить добытый результатъ, учитель избираетъ снова примѣръ, подходящій къ первому со стороны формальной, т. е. сочетанія звуковъ. «Вниманіе! Вотъ я еще скажу имена: *А-дамъ*, *Ан-тонъ*!» «Сколько слоговъ въ первомъ словѣ? (А-дамъ) Какой первый слогъ (А). «Сколько слоговъ во второмъ именно (Антонъ)?»—«Какой первый слогъ?»—Вотъ два слога *А*, *Ан-н'* нѣтъ ли во второмъ слогѣ (А-н-н') чего нибудь лишняго противъ перваго слога (А)?»—«Сравните оба слога»—(*А-а-а!—А-н-н-н'!*). Слогъ *А* протянешь, все слыхать *одно чистое а-а-а*; а слогъ *А-н-н* протянешь—выходитъ два звука: одинъ *а*, другой—*нн*. Когда для дѣтей положеніе, что слоги состоятъ изъ звуковъ, (одного или нѣсколькихъ) сдѣлается конкретною истиной, которую они не только поняли и усвоили вполнѣ сознательно, но сами добыли,—тогда можно уже разбирать всякіе слоги, и прямые и обратные, въ полной увѣренности, что дѣти поймутъ дѣло, и, по возможности, сами все сдѣлаютъ. Разложеніе на звуки слоговъ, съ согласною въ началѣ, можетъ дѣлаться при посредствѣ протяжнаго произношенія слога. Если, напр., изъ слова *Са-ша* взять слогъ *са* и протяжно его произнести *са-а-а-а*, то оба звука сами ясно обозначатся: началъ тянуть *са*, и вышло одно *а* на концѣ,—стало быть, у этого слова одинъ звукъ сначала, на концѣ другой, — первый *с*, другой — *а*. Тоже можно сдѣлать и съ слогомъ *ша*.

На этой ступени возможны уже самыя разнообразныя звуковыя упражненія, каковы: а) узнаваніе и нахожденіе гласныхъ и согласныхъ звуковъ въ данныхъ словахъ; б) составленіе словъ изъ данныхъ звуковъ; с) сближеніе сходныхъ словъ; д) сравненіе звуковъ и т. под. При этомъ, въ видѣ вспомогательнаго средства, учитель можетъ обращать вниманіе и на органическое произношеніе зву-

ковъ. Упражненія въ разложеніи и сочетаніи звуковъ должны обнимать весь звуковой матеріалъ даннаго языка и должны сдѣлать его вполнѣ собственностью ученика. Общее правило: «переходить отъ одной ступени къ другой не иначе, какъ только по основательномъ и прочномъ усвоеніи предыдущей».—Мы уже высказались за анализъ; однако не слѣдуетъ опускать изъ виду и синтеза. Анализъ важенъ—только какъ наиболѣе прямой путь къ ознакомленію учениковъ съ звуковыми элементами словъ; затѣмъ—синтезъ является самъ собою: изъ элементовъ должно *образоваться* слово, звуки должны необходимо *сочетаться* въ разнообразныя соединенія, чтобы служить для выраженія мысли; самое чтеніе есть синтезъ. Итакъ, *начинаясь* анализомъ, предварительныя звуковыя упражненія должны *заканчиваться* синтезомъ, или, что тоже, упражненія эти должны быть аналитико-синтетическими.

3. *Письменныя предварительныя упражненія.* По приведенному плану они распадаются на два вида — упражненіе въ рисованіи и собственно въ письмѣ. *Рисованіе* необходимо столько же для приготовленія учащихся къ письму, сколько и для возбужденія интереса къ ученію. Упражненіе это заключаетъ въ себѣ много образовательныхъ стихій. Оно служитъ естественнымъ дополненіемъ наглядnаго обученія—съ одной стороны, а съ другой—переходомъ къ письму. Рисованіе служитъ однимъ изъ сильнѣйшихъ средствъ, и притомъ совершенно естественныхъ, для образованія навыка разсматривать предметъ, обстоятельно, всесторонне, съ вниманіемъ,—кто рисуетъ предметъ, тотъ поневолѣ всматривается во всѣ его части и мелочныя даже подробности. Развивая глазомѣръ, рисованіе знакомитъ дѣтей съ основными геометрическими формами и практически выясняетъ отношеніе тѣла къ рисунку. Не должно ограничиваться рисованіемъ только на первой ступени, но слѣдуетъ его безъ перерывовъ вести черезъ весь курсъ обученія. Вмѣстѣ съ пѣніемъ, рисованіе служитъ и для эстетическаго развитія учащихся, о чемъ доселѣ, къ сожалѣнію, въ нашихъ школахъ еще никто и не помышлялъ.

Начинается рисованіе съ простыхъ линій, при чемъ обращается вниманіе на правильность положенія и размаха руки. Далѣе идетъ копировка простыхъ рисунковъ по клѣткамъ (по сѣткѣ), геометрическихъ фигуръ, отъ руки и съ натуры. Упражненія эти идутъ въ связи съ наглядnымъ обученіемъ, съ одной стороны,—съ другой—

съ письмомъ. Занимаясь рисованіемъ, ученикъ пріобрѣтаетъ много полезныхъ навыковъ [1]).

Письменныя предварительныя упражненія имѣютъ задачей развитіе руки и глазомѣра, вообще—техническую подготовку собственно къ письму.

Первая ступень: ознакомленіе дѣтей наглядно съ орудіями письма, положеніемъ рукъ и корпуса при письмѣ, а равно и терминами, обозначающими направленіе чертъ: *вверху*, *внизу*, *въ срединѣ*, *направо*, *налѣво*, *наискось* и т. п. Учитель наглядно показываетъ все, что говоритъ ученикамъ; чертитъ на доскѣ точки во всѣхъ направленіяхъ — и ученики тоже производятъ на грифельныхъ доскахъ. При этомъ наблюдается правильность движенія руки, обусловливающая ея свободный размахъ. Далѣе учитель приноситъ *отвѣсъ* и при помощи его разъясняетъ, что такое линія отвѣсная (вертикальная), лежачая (горизонтальная), а затѣмъ и—кривая. Дѣти сами ставятъ линейку въ различныя положенія и называютъ ихъ направленія.

Вторая ступень: упражненія въ письмѣ отдѣльныхъ составныхъ частей и элементовъ буквъ и въ соединеніяхъ. Сперва идутъ упражненія въ письмѣ чертъ одинаковой толщины, отдѣльно; вертикальная линія внизъ и вверхъ, горизонтальная направо и налѣво; кривая вправо и налѣво, круговая. Чѣмъ основательнѣе и тверже будутъ дѣлаться эти штрихи, тѣмъ вѣрнѣе и быстрѣе дѣти навыкнутъ изображать буквы. Вообще, всѣ предварительныя упражненія должно дѣлать съ особенною заботливостью и до полнаго ихъ усвоенія; упражненія эти существенно облегчаютъ далѣе все обученіе; время, на нихъ употребленное, вознаградится тѣмъ богаче, чѣмъ болѣе его будетъ здѣсь затрачено.

Пріемы упражненія могутъ быть здѣсь таковы: пользуясь извѣстной уже дѣтямъ терминологіей рисованія, учитель позволяетъ дѣтямъ сперва посредствомъ линейки, потомъ мѣломъ на классной доскѣ, чертить, болѣе или менѣе самостоятельно, линіи во всѣхъ изученныхъ направленіяхъ. Въ описаніяхъ штриховъ учитель употребляетъ ту форму объясненій, при посредствѣ которой далѣе онъ будетъ катихизировать начертаніе буквъ. Числа въ тактѣ те-

---

[1]) Для руководства учителя можно рекомендовать трудъ г. Волкова «Рисованье съ малыми дѣтьми».

перь же находятъ себѣ примѣненіе. Упражненія продолжаются сперва на аспидной доскѣ, до полнаго навыка, подъ наблюденіемъ учителя, иногда въ видѣ работъ «втихомолку». Наблюденіе и помощь учителя, особенно сначала, здѣсь болѣе, чѣмъ гдѣ-либо, необходимы, ибо здѣсь полагаются основанія для правильности письма; въ письмѣ, какъ во всякомъ искусствѣ, многое усвоивается путемъ примѣра, подражанія. При всѣхъ письменныхъ работахъ примѣняется *тактъ*; доски достаютъ всѣ ученики дружно, разомъ, по знаку, или краткому приказанію учителя. При первыхъ упражненіяхъ—дѣло можетъ идти въ такой формѣ. *Учит.* »Возьмите грифели въ правую руку! — Держите ихъ большимъ и среднимъ пальцами. — Наложите верхній суставъ указательнаго пальца на грифель! Держите пальцы, слегка вытянувъ, прямо! — Такъ вотъ грифель всегда нужно держать.—(Все это, конечно, наглядно показываетъ самъ учитель, а ученики ему подражаютъ). — Теперь я скажу, какъ вамъ сидѣть нужно. Сядьте всѣ прямо! Ноги вытянуть на подножку!—Руки на столъ: лѣвою придерживайте лѣвый уголъ доски, а правую положите на доску—наискось!—Поставьте грифель сверху доски налѣво и пишите отвѣсную черту внизъ! Смотрите, какъ я напишу черту на доскѣ. (Пишетъ). — Будемъ писать эту черту подъ тактъ!—Смотрите сперва, какъ я напишу подъ тактъ отвѣсную черту (пишетъ, медленно тактируя *ра-а-азъ*!)». Нужно ли говорить, что при этомъ учитель всѣхъ видитъ, за всѣмъ наблюдаетъ, всѣхъ возбуждаетъ къ вниманію, всѣмъ помогаетъ: иначе онъ не учитель. Первыя упражненія особенно важны,— это первые шаги, опредѣляющіе дальнѣйшій путь ребенка. Письменныя упражненія могутъ служить далѣе, какъ для работъ «втихомолку», такъ и задачами на домъ; но послѣднія нужно давать съ осторожностью и послѣ достаточнаго навыка, такъ какъ иначе учащійся можетъ привыкнуть къ неправильностямъ въ письмѣ, съ которыми трудно будетъ бороться. Мы не излагаемъ здѣсь подробно упражненій во всѣхъ штрихахъ, потому что пріемъ ихъ одинъ и тотъ же, а совершенно отъ учителя зависитъ — придать имъ живость и разнообразіе.

Третья ступень: соединеніе чертъ равной толщины, горизонтальныхъ и вертикальныхъ, кривыхъ и пр., служащее переходомъ къ связному письму. И въ этихъ упражненіяхъ учитель примѣняетъ тактъ, диктуя работу. «Мѣлъ въ руки! Вверху налѣво *точка*!

Вертикальная черта внизъ—*ра-а-а-зъ*. Снизу налѣво—*точка*. Горизонтальная черта направо — *ра-а-зъ*! Дѣлать тоже по счету: *ра-а-азъ*! *два—а-а*! *три—и-и*! и т. д. «Какія черты сдѣланы на доскѣ?—Соединены-ли онѣ, или каждая особо?—Гдѣ и чѣмъ соединены?» Упражненія дѣлаются, для образца, сперва на классной доскѣ—ученикомъ по выбору, а потомъ и на аспидныхъ доскахъ—всѣми. По приказу: «Доски на столъ!»—всѣ одновременно приготовляютъ доски. «Покажите грифели»! — всѣ должны взять грифели по правиламъ. По слову «писать»!—всѣ накладываютъ руки съ грифелями на доски и готовятся писать. Тактированіе предполагаетъ, что уже всѣ готовы къ письму. При письмѣ *волосныхъ* чертъ учитель объясняетъ, что можно писать тверже и слабѣе; при твердомъ письмѣ — выходятъ черты толстыя (основныя), при слабомъ нажимѣ—выходятъ черты волосныя; называются онѣ такъ потому, что походятъ на *волосъ*, — такъ онѣ тонки. Все это показывается учителемъ на доскѣ. При связномъ письмѣ элементовъ — учитель мало-по-малу переходитъ къ изображенію буквъ письменнаго алфавита,—сперва простѣйшихъ, такъ чтобы, когда начнется собственно письмо и чтеніе, то какъ ухо ребенка было бы готово къ анализу звуковъ въ словахъ и къ различенію ихъ въ отдѣльности, такъ и рука его была бы готова совершенно свободно написать тѣ знаки, которые войдутъ въ первые уроки письма-чтенія. Поэтому-то всѣ дѣльные педагоги и требуютъ, чтобы предварительныя упражненія выполнялись со всевозможною тщательностью, — въ нихъ тайна успѣха обученія. Если ученикъ совершенно сознательно и свободно съумѣетъ разложить, напр., слово *уши* на звуки, а рука его совершенно подготовлена къ письму буквъ, составляющихъ это слово, — то стоитъ только ученику показать, какъ пишется *у-ш-и*, и онъ *самъ* уже, совершенно самостоятельно, напишетъ *уши*. Нечего и говорить, что чтеніе написаннаго для него не составитъ уже ровно никакого труда, такъ какъ писалъ онъ слово совершенно сознательно, т. е. не только зная, что онъ пишетъ то, а не другое слово, но и отчетливо сознавая значеніе *каждаго знака* въ отдѣльности. Если ученикъ *можетъ* написать такъ хотя *одно слово*, то главная побѣда одержана и учитель можетъ уже смѣло идти впередъ.

II. Собственно обученіе письму и чтенію.

1. *Письмо и чтеніе.* Здѣсь также возможны разнообразные пріемы, какъ въ процессѣ письма и чтенія, такъ и въ расположеніи учебнаго матеріала. Такъ, нѣкоторые располагаютъ здѣсь звуки для изученія по относительной ихъ трудности *для письма*, при чемъ обыкновенно начинаютъ съ *и* и переходятъ къ тѣмъ буквамъ, которыя проще для письма и естественно могутъ быть произведены изъ предыдущихъ, съ помощію нѣкоторыхъ измѣненій и прибавокъ (генетическій порядокъ). Другіе, опираясь на то же основаніе, берутъ буквы, которыя пишутся между среднимп только линіями, а затѣмъ переходятъ къ изученію тѣхъ, которыя выходятъ за параллельныя линіи—вверхъ или внизъ (напр. *д*, *у*, *р* и пр.). Наконецъ, учителя, сосредоточивающіеся на устныхъ упражненіяхъ, считаютъ болѣе удобнымъ начинать съ тѣхъ звуковъ, которые легче для *выговора* и *слуха* и удобнѣе для сочетаній въ слоги и слова. Равнымъ образомъ, при чтеніи иные употребляютъ стѣнныя таблицы, типографскія кассы, машины для чтенія; хотя можно, конечно, обходиться и безъ этихъ средствъ.

Обученіе начинается съ устныхъ упражненій, которыя переходятъ въ письменныя. Для послѣднихъ — на письменныхъ доскахъ линуется *графическая сѣтка*, чертежъ которой долженъ быть сдѣланъ (всего лучше красною краской) на классной доскѣ. Затѣмъ учитель беретъ, положимъ, звукъ *и*, давно уже извѣстный ученикамъ, заставляетъ учениковъ произнести его ясно и отчетливо, а затѣмъ—сперва самъ *пишетъ* на доскѣ (съ объясненіемъ, гдѣ начать чертежъ буквы, какъ вести его), потомъ и ученики то же пишутъ на своихъ доскахъ. «Вниманіе! вотъ я покажу вамъ, какъ можно будетъ написать знакъ звука *и*, такъ что его можно и прочесть. Смотрите! (Пишетъ на доскѣ букву *и*). — Разсмотримъ теперь, какъ *и* пишется?—Гдѣ начинаю я?—Что прежде всего я сдѣлалъ? — (волосную черту вверхъ, направо, наискось). — Теперь я пишу основную черту (пишетъ).—Какія я черты написалъ, В?—Все ли *и* я написалъ, N? — Посмотрите на готовое *и*, — чего же еще недостаетъ,—скажи ты, N?—Гдѣ начинается и въ какую сторону ведется черта основная?—(Основная—сверху внизъ, налѣво, наискось).—Какъ оканчивается въ *и* первая основная черта,—(Загибомъ, или крючкомъ)?—Что дальше нужно писать, чтобы вышло

и,—скажи ты, D?»—(Волосную, основную и полукруглую кривую снизу). Учитель пишетъ полное начертаніе буквы *и*. «Опишите мнѣ теперь по порядку, какъ пишется вся буква, — или знакъ звука *и*,—П?—Сколько основныхъ чертъ въ *и*? — Сколько волосныхъ?—Сколько кривыхъ снизу?»—*Правило*: писать всю букву, не отнимая руки отъ доски. В, поди къ доскѣ и напиши намъ *и*».—(Пишетъ). «Кто разскажетъ, какъ пишется знакъ звука (буква) *и*»?—Когда знакъ всѣми усвоенъ на классной доскѣ и очень многіе испытали силы въ письмѣ его на ней,—учитель командуетъ: «Доски на столъ!» — «Грифели въ руки!» — «Взять вѣрно!» — «Къ письму!»—Снова проходится на грифельныхъ доскахъ сдѣланное упражненіе; затѣмъ учитель говоритъ, что *и* нужно писать подъ тактъ. «Вниманіе! Я считаю теперь каждую основную черту вслухъ, а вы пишите.» Тактъ считается медленно, сперва учителемъ, а потомъ однимъ изъ учениковъ. Для перехода отъ письменной буквы къ печатной, довольно показать послѣднюю на разрѣзной азбукѣ и сравнить обѣ,—что не хитро.

Дальнѣйшія ступени: произношеніе, письмо и чтеніе остальныхъ звуковъ совершаются въ связи съ расположеніемъ ихъ въ учебномъ руководствѣ, какое будетъ принято учителемъ,—съ извѣстнымъ «Букваремъ» или «Азбукой».

Здѣсь мы должны прибавить нѣсколько замѣчаній относительно правописанія. Необходимость при обученіи грамотѣ пріучить дѣтей и къ правописанію весьма ясно сознавалась и нашими старинными учителями. Такъ въ одномъ рукописномъ букварѣ XVII в. [1]) находимъ такое наставленіе учителю.

«Учай, да накажетъ (научитъ) дѣтище, еда имать чести или писати, соузы и предлоги хранити опасно, и въ слозѣхъ со рѣченьми не сліяти, но раздѣльно кующдо часть полагати, и яже въ строцѣ пишемая вверху строкъ не полагати: писати раздѣльно въ строцѣ; писати раздѣльно отъ глагола соузъ: *и спасе*, а не съединенно *испасе*. Паки писати въ строцѣ и раздѣльно соузъ и предлогъ отъ именъ спце—*и къ Богу*, а не верхострочно *и* ᵏ*Богу*, и не сліянно *и кБогу*. Подобнѣ и окончанія рѣченій хранити, не писати, ниже глаголати *е* мѣсто *ѣ*, ни *ѣ* мѣсто *е*; противно бо яко *вѣдѣніе*, рѣкше *знаніе*, не *веденіе*; *видѣніе* рѣкше *зрѣніе*, ни

[1]) Рукопись хранится въ библ. Спб. Дух. Академіи.

виденіе. Ниже измѣнятъ *ы* или *и*, или *и* мѣсто *ъ*, ни *ъ* мѣсто *и*; ниже *и*, мѣсто *ы*, ниже *ы* мѣсто *и*,—противно бо; лѣпотствуетъ же сице писати черезъ *иту*: *отъиду*, *предъиду*, а не черезъ *ы*: *отыду*, *предыду*; невѣжно бо сіе, рѣкше грубо и неучено» [1]).

Каковы бы ни были эти правила, — не они важны, а важно признаніе необходимости передавать дѣтямъ съ обученіемъ грамотѣ и первыя по крайней мѣрѣ и основныя правила орфографіи, практически пріучая дѣтей къ правописанію, которое такъ трудно дается впослѣдствіи.

На *правописаніе* съ первыхъ же поръ ученія слѣдуетъ обращать такое же вниманіе, какъ и на *правильность чтенія*. Мысль, будто правописанію слѣдуетъ учиться только впослѣдствіи, когда ученикъ начнетъ уже учиться грамматикѣ, невѣрная и вредная мысль. Пренебрегая правописаніемъ на первыхъ порахъ, мы пріучимъ дѣтей къ безграмотности и привьемъ къ нимъ такіе навыки, съ которыми весьма трудно будетъ бороться впослѣдствіи, какъ со всякими привычками, пріобрѣтенными въ раннемъ возрастѣ.

То обстоятельство, что дѣти не могутъ вполнѣ сознательно усвоить всѣ правила правописанія, не можетъ служить препятствіемъ для сообщенія элементарныхъ пріемовъ орфографіи. Во первыхъ, дѣтямъ сообщается далеко *не все*, а лишь необходимое; во вторыхъ, не надо забывать, что умѣнье правописанія на половину состоитъ изъ *чисто-механическихъ привычекъ*, навыка даже не думая, писать слова правильно, а подобные навыки всего лучше, скорѣе и вѣрнѣе пріобрѣтаются именно въ раннемъ возрастѣ.

Правильное методическое обученіе значительно упрощаетъ эту задачу. *Звуковой разборъ* словъ, съ котораго начинается обученіе грамотѣ, служитъ первымъ и въ высшей степени важнымъ средствомъ для правописанія на *первой* ступени обученія. Привыкнувъ свободно и ясно различать въ словахъ всѣ звуки, отчетливо выдѣлять ихъ изъ цѣлаго слова, анализировать послѣднее, ученикъ ни одного слова не напишетъ, не справившись напередъ, изъ какихъ звуковъ состоитъ слово. Сначала это довольно мѣшкотно, но съ теченіемъ времени дѣло пойдетъ живѣе и мало по малу обратится въ незамѣтную привычку внимательно относиться ко всякому слову. Самая *форма* слова въ его правильномъ начертаніи,

---

[1]) *Семья* и *Школа*. 1872 г. № 4. стр. 743 sq.

при такомъ способѣ письма, запечатлѣвается въ памяти вѣрнѣе и прочнѣе, а это также въ высшей степени важно. Привыкнувъ къ извѣстному начертанію слова, мы невольно избѣгаемъ неправильностей въ письмѣ.

Въ высшей степени важно, чтобъ ученикъ *съ самаго начала не дѣлалъ ошибокъ*; но это возможно лишь подъ условіемъ, чтобъ учитель не допускалъ до этого, *предупреждалъ возможность ошибокъ*, для чего онъ долженъ избирать соотвѣтственный матеріалъ и дѣлать въ нужныхъ случаяхъ звуковой анализъ словъ.

Полезно также, въ видахъ навыка въ правописаніи, вести «грамматическое чтеніе», при чемъ тѣ слова, которыя иначе пишутся, чѣмъ произносятся, отмѣчаются учениками и выписываются. Это упражненіе важно какъ переходъ отъ перваго момента въ орфографіи («пиши, какъ говоришь») къ послѣдующимъ.

При *диктовкахъ* надо вести, чтобы во всѣхъ случаяхъ сомнительныхъ ученики предварительно спрашивали, какъ пишется извѣстное слово. Главное дѣло—вниманіе къ тому, что пишетъ, и постоянное стремленіе писать все правильно. Нѣтъ ничего хуже, когда ученикъ равнодушенъ къ тому, что онъ пишетъ: «какъ бы ни написать, лишь бы написать, да сдать поскорѣе работу.»

При *списываніи* съ книги подобное равнодушіе проявляется всего осязательнѣе. Предъ ученикомъ готовый правильный текстъ; только при невнимательности и небрежности при этомъ возможны ошибки; а между тѣмъ кому неизвѣстно, какъ часто списываніе съ книги дѣлается учениками безграмотно. Все дѣло въ томъ, съ какимъ *вниманіемъ* относится къ дѣлу ученикъ.

Вотъ нѣсколько дѣльныхъ замѣчаній г. Водовозова о правописаніи на первой ступени обученія. Обращаясь къ тому факту, что не только дѣти, но и взрослые нерѣдко не умѣютъ писать грамотно, г. Водовозовъ такъ объясняетъ причину этого явленія.

«Причина простая: вмѣстѣ съ правилами правописанія мы учимся и ошибкамъ. Ошибки эти исправляютъ и указываютъ правило; но рука и глазъ уже привыкли къ ошибкѣ, и противъ нашей воли ее дѣлаютъ. Часто бываетъ такъ, что думая о правилѣ, мы пишемъ правильно; не думая, мы дѣлаемъ ошибку. А такъ какъ чаще приходится писать не думая о правилахъ, то ошибки въ нашемъ письмѣ и попадаются безпрестанно. Надо помнить, что въ письмѣ главное дѣло, во-первыхъ, *вниманіе къ буквамъ*,

*

во-вторыхъ *навыкъ*. И то, и другое должно быть развито съ самаго начала. Слово имѣетъ свою форму, къ которой глазъ привыкаетъ; это впечатлѣніе формы соединяется нераздѣльно съ мускульными движеніями руки. Поэтому неправильно написанное нельзя исправить лишь объясненіями правилъ; надо *пріучить* глазъ къ другой формѣ и руку къ другому движенію. *Пріучите же глазъ и руку съ самаго начала, чтобы потомъ ихъ не переучивать, допуская ошибки*. Вообще первыя впечатлѣнія бываютъ сильнѣе, и вы не можете ручаться, чтобы новыми упражненіями вы совершенно одолѣли привычку къ ошибкѣ. Къ этому присоединяется еще *слуховое впечатлѣніе*: оно здѣсь всего сильнѣе, потому что мы начинаемъ прежде произносить и слышать слова, чѣмъ ихъ писать, и потомъ вообще больше говоримъ, чѣмъ пишемъ и читаемъ (по крайней мѣрѣ въ рабочемъ сословіи больше приходится говорить). Между тѣмъ слуховыя впечатлѣнія при произношеніи слова не вполнѣ соотвѣтствуютъ зрительнымъ: буквы и слоги часто не такъ произносятся въ словѣ, какъ пишутся, поэтому тѣ и другія нужно привести въ соотвѣтствіе, или установить между ними извѣстныя отношенія. Мы должны, такъ сказать, два раза слышать слово: разъ *для произношенія*, другой разъ—*для письма*. Отсюда и выясняется необходимость и важность предварительнаго разбора звуковъ. Мы слышимъ *ево*, а пишемъ *его*; для правильнаго письма намъ нужно вообразить, что слышимъ *его*, то-есть, чтобы звукъ *г* и видимое его изображеніе совпали вмѣстѣ и движеніе руки соотвѣтствовали этому впечатлѣнію. Когда образъ слова, нами видимый, подчиняетъ себѣ слуховое впечатлѣніе, мы и будемъ писать правильно; грамотныя дѣти въ то время, какъ пишутъ, вслухъ произносятъ *его*, а не *ево*, *добраго*, а не *добрава* и т. далѣе.» [1])

Во всякомъ случаѣ забота о пріученіи къ правописанію дѣтей, съ самыхъ первыхъ поръ, не должна покидать учителя. Настойчивость въ этомъ отношеніи даетъ самые лучшіе результаты. Разсуждать, какъ нѣкоторые говорятъ: «не бѣда, если простой человѣкъ будетъ писать и не совсѣмъ грамотно,» и потому вести дѣло «спустя рукава,» нелѣпо. Если школа не научитъ дѣтей правильно

---

[1]) *В. Водовозовъ*, Предметы обученія и проч. 1873 г. стр. 165.

писать и читать, то она тогда не заслуживаетъ и названія «школы грамотности.»

Дальнѣйшее усовершенствованіе учащихся въ *чтеніи* будетъ зависѣть отъ умѣнья и опытности учителя. Но рядомъ съ чтеніемъ очень полезно и рекомендуется заучивать *стихотворенія*, которыя присоединяются въ синкритическомъ способѣ къ изученію разсматриваемыхъ наглядно предметовъ, хотя и не входятъ существенно въ самый способъ, но тѣмъ не менѣе весьма важны. Конечно, они должны быть: а) *интересны*, б) *доступны* по содержанію для дѣтей, в) *изящны* и *просты* по изложенію, г) *не велики* по объему. Задача ихъ—развитіе въ дѣтяхъ дара слова. Разсказы передаются дѣтьми со словъ учителя и развиваютъ въ нихъ навыкъ свободно и связно выражаться. Въ стихотвореніяхъ дѣти привыкаютъ къ мѣрной, благозвучной рѣчи; заучиваніе ихъ упражняетъ память, въ связи съ пробужденіемъ разсудка.

Прекрасный матеріалъ для умственнаго упражненія дѣтей представляютъ *пословицы* и *загадки*, которыя также должны быть поставлены въ тѣсную связь съ изучаемыми предметами и нормальными словами. Пословицы составляютъ драгоцѣнное достояніе народной мудрости. Мѣткость и сила ихъ выраженія, краткость, простота и изящество ихъ формы—всѣмъ хорошо извѣстны; но онѣ въ тоже время полны серьезнаго значенія по мысли, — которая выражается въ нихъ конкретно, мечется въ глаза, и, не смотря на свою жизненную глубину, доступна даже для ребенка. Пословицы—это уроки жизненной *морали*, чуждые всякой тенденціозности, сухости и навязчивости. Что касается загадокъ, то, побуждая читателя по даннымъ признакамъ опредѣлять искомое, онѣ сильно упражняютъ умственныя силы дѣтей, напрягаютъ ихъ вниманіе, изощряютъ проницательность, возбуждаютъ дѣятельность воображенія, развиваютъ навыкъ и умѣнье сравнивать предметы, находить между ними взаимныя сходства.

2. *Пѣніе*,—разумѣется по слуху,—простыхъ мелодій, приспособленныхъ къ средствамъ дѣтскаго голоса, составляетъ одну изъ самыхъ живыхъ сторонъ новаго метода обученія грамотѣ. Вмѣстѣ съ вольными гимнастическими движеніями, оно освѣжаетъ классъ, сближаетъ учениковъ и ободряетъ ихъ въ школѣ, которая—и есть, и должна быть самымъ привлекательнымъ мѣстомъ для дѣтей. Содержаніе пѣсенки должно стоять также въ связи съ предметами

нагляднаго обученія. Текстъ пѣсенки всегда заучивается предварительно особо отъ голоса, иначе дѣтямъ даны будутъ двѣ непосильныя трудности одновременно, — усвоить разомъ текстъ и голосъ. Мелодію учитель сперва самъ тихо напѣваетъ, заставляя дѣтей вслушиваться; затѣмъ понемногу присоединяются къ нему наиболѣе способные, и только по достаточномъ усвоеніи ими напѣва— поютъ и всѣ. Учитель особенно долженъ наблюдать, чтобы не было въ пѣніи *крика* и выговоръ словъ всегда былъ бы яснымъ. Само собою разумѣется, что безъ *такта* пѣніе массою невозможно. Сначала пѣсни всѣ поются *unisono*, въ одинъ голосъ. Когда голоса поутвердятся, учитель употребляетъ *цифирное* обозначеніе для музыкальныхъ звуковъ, и переходитъ къ болѣе сложнымъ мелодіямъ, сперва въ одинъ, а затѣмъ въ два и болѣе голоса.

3. *Черченіе* или *рисованіе* предмета необходимо столько же для приготовленія учащихся къ письму, сколько и для возбужденія интереса къ ученью. Упражненіе это заключаетъ въ себѣ много образовательныхъ стихій. Оно служитъ естественнымъ дополненіемъ нагляднаго обученія съ одной стороны, а съ другой—переходомъ къ письму. Рисованіе служитъ однимъ изъ сильнѣйшихъ средствъ, и притомъ совершенно естественныхъ, для образованія навыка разсматривать предметъ обстоятельно, всесторонне, съ вниманіемъ,—кто рисуетъ предметъ, тотъ поневолѣ всматривается во всѣ его части и мелочныя даже подробности. Развивая глазомѣръ, рисованіе знакомитъ дѣтей съ основными геометрическими формами и практически выясняетъ отношеніе тѣла къ рисунку. Не должно ограничиваться рисованіемъ только на первой ступени, но слѣдуетъ его безъ перерывовъ вести черезъ весь курсъ обученія. Вмѣстѣ съ пѣніемъ рисованіе служитъ и для эстетическаго развитія учащихся, о чемъ доселѣ, къ сожалѣнію, въ нашихъ школахъ еще никто и не помышлялъ.

4. *Счисленіе* также можетъ входить, какъ элементъ образовательный, въ обученіе грамотѣ. Конечно, здѣсь рѣчь идетъ—не о систематическомъ обученіи счету, но о чисто-наглядныхъ упражненіяхъ. При разсмотрѣніи предметовъ — ученикъ *считаетъ* ихъ; при разложеніи словъ на звуки—онъ *перечисляетъ* послѣдніе, различаетъ *первый*, *второй* звукъ и далѣе; выдѣляя изъ многихъ звуковъ слова одинъ,—онъ дѣлаетъ элементарное *вычитаніе*; синтезъ звуковъ есть *сложеніе*. Отыскивая въ звуковомъ матеріалѣ

неизвѣстное посредствомъ извѣстнаго, ученикъ въ сущности слѣдуетъ чисто-математическому пріему. Всѣ эти и подобныя упражненія развиваютъ мысль, возбуждаютъ соображеніе, даютъ способность обобщенія и правильныхъ выводовъ,—свойства ума, драгоцѣнныя для развитія дитяти.

5. *Вольныя гимнастическія движенія*, которыми прерываются занятія и освѣжаются ученики, должны быть, конечно, просты, удобоисполнимы; выполняться живо, съ охотою; производиться подъ тактъ. Подробное изложеніе ихъ здѣсь было бы неумѣстно; но учитель имѣетъ теперь довольно дѣльныхъ руководствъ, изъ которыхъ онъ можетъ почерпнуть всѣ нужныя для этой цѣли свѣдѣнія.

Мы ограничиваемся этими общими замѣтками, такъ какъ практическая организація метода обученія грамотѣ, во всѣхъ подробностяхъ примѣненія его въ школѣ, должна необходимо совершаться въ связи съ извѣстнымъ «Букваремъ» или «Азбукой». Но такъ какъ имѣющихся у насъ трудовъ по этой части *ни одинъ* не удовлетворяетъ *вполнѣ* всѣмъ требованіямъ изложеннаго нами синкритическаго метода, который мы признаемъ наилучшимъ, то мы должны поневолѣ ограничиться указаніемъ на тѣ руководства, какія, хотя сравнительно, въ наибольшей степени, удовлетворяютъ *существу* новаго метода. Такими руководствами, по нашему мнѣнію, могутъ быть признаны: «Родное слово» *Ушинскаго* и «Обученіе грамотѣ по звуковому способу въ связи съ предметными уроками» г. *Бунакова*. При каждомъ изъ этихъ руководствъ представлено обстоятельное изъясненіе хода обученія для учителя, такъ что представляется совершенно излишнимъ излагать пріемы обученія по этимъ руководствамъ, а лучшихъ мы пока не имѣемъ.

Читатели видѣли, что мы соединили методическое изложеніе различныхъ способовъ обученія грамотѣ, въ ихъ современномъ видѣ, съ историческимъ обозрѣніемъ ихъ развитія, — на это мы имѣли свои причины. Настоящее, повторимъ, есть результатъ прошедшаго. То или другое методическое развитіе извѣстнаго способа должно необходимо завершать въ данный моментъ собою ходъ историческаго его движенія, иначе исторія методовъ не имѣла бы для насъ смысла и цѣли. Говорятъ, «исторія судитъ мертвыхъ и даетъ уроки живымъ». Дѣйствительно, мы убѣждены, что если бы наши педагоги чаще обращались къ исторіи методовъ по своей спеціальности, то опыты исторіи могли бы предохранить ихъ отъ

многихъ промаховъ, недостатковъ, ошибокъ и проч. Опыты исторіи несомнѣнно имѣютъ за собою всю силу наглядной убѣдительности и практичности. Исторія составляетъ прочный базисъ и для теоретическаго развитія методики. Вотъ почему мы сочли за лучшее соединить теоретическо-практическое изложеніе обученія чтенію и письму съ развитіемъ его методовъ историческимъ.

Заканчивая нашъ очеркъ, мы считаемъ необходимымъ присовокупить также указанія относительно обученія церковно-славянской грамотѣ, которая должна слѣдовать за гражданской.

ОБУЧЕНІЕ ЦЕРКОВНО-СЛАВЯНСКОЙ ГРАМОТѢ ВЪ РУССКОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛѢ.

Нѣтъ нужды доказывать необходимость церковно-славянской грамотности для нашей народной школы. Народу дорога эта грамота, она для него святыня, онъ слышитъ ее въ церкви и во всѣхъ торжественныхъ и важныхъ случаяхъ своей жизни самъ употребляетъ ее. Школа безъ славянской грамотности—не полная школа, и образованіе «настоящее», по понятіямъ народа, не мыслимо безъ грамотности славянской, которую народъ считалъ и нынѣ считаетъ «единою на потребу», иногда даже ограничивая ею весь курсъ своего начальнаго ученія.

Но если дѣло это такъ ясно для народа, то оно далеко не такъ ясно для многихъ, кто желалъ бы руководить народомъ, его школами, его образованіемъ. Въ обществѣ не рѣдко можно услышать голоса противъ «всякой непроизводительной затраты времени, матеріальныхъ средствъ и просвѣтительныхъ силъ въ школѣ», въ томъ числѣ и противъ славянской грамоты; мелкій и узкій утилитаризмъ не видитъ, или, лучше, не желаетъ видѣть ея могучаго вліянія на народъ и его жизнь, и не признаетъ за нею пользы, называя ее дѣломъ роскоши, куда относится-де всякое археологическое, историческое знаніе, изученіе языковъ «вымершихъ», отжившихъ, никому-де не нужныхъ нынѣ, кромѣ ученыхъ спеціалистовъ. Школа прежде всего должна создать, говорятъ, матеріальное положеніе грубаго и темнаго крестьянина; она должна дать ему тѣ практическія знанія, изъ которыхъ бы онъ могъ въ данную минуту извлечь матеріальную пользу.

Какъ это случилось, что взгляды, стремленія, интересы и желанія массы народа такъ разошлись съ «просвѣтительными тенденціями» нѣкоторыхъ печальниковъ народнаго блага, разбирать здѣсь неумѣстно; хотя сказать въ отвѣтъ можно бы многое. Мы могли бы сказать, что если развитіе *личнаго самосознанія* существенно необходимо для всякаго общаго и спеціальнаго образованія, то развитіе *народнаго самосознанія* есть также необходимое условіе развитія крѣпости и силъ народной жизни; а содержаніе этого сознанія составляетъ, безспорно, нетолько *настоящее* существованіе, но и вся *прожитая* жизнь народа, его преданія, борьба съ врагомъ, страданія и побѣды, его идеалъ, религіозныя вѣрованія и прежде всего его *языкъ*, воплотившій и увѣковѣчившій для народа то, чѣмъ жилъ онъ, во что вѣровалъ, къ чему стремился и за что́ проливалъ свою кровь.

Но говорятъ, что любовь къ славянской грамотѣ привита народу искусственно, это будто бы одно изъ проявленій византійскаго вліянія. Если бы-де народъ дѣйствительно любилъ и стоялъ за славянство, то въ немъ замѣтны были бы движенія въ его пользу, являлись бы кружки, какъ это есть на Западѣ; а то простой народъ и рѣчи не ведетъ о своемъ славянствѣ, и если читаетъ, повидимому, охотно славянскія книги, то отчасти потому, что только на этомъ языкѣ онъ находитъ чтеніе религіозное, а отчасти потому, что старая школа искусственно поддерживала эту грамоту.

Въ такомъ истолкованіи факта есть и произволъ, и натяжка, и недоразумѣніе. Справедливо, что у насъ не замѣтно столь рѣзкихъ «славянскихъ» движеній въ массахъ, какъ на Западѣ; но отъ недостатка ли это славянскаго самосознанія? Только близорукая недальновидность можетъ отвѣчать — *да*; и исторія, и здравый смыслъ, и дѣло говорятъ другое. Въ то время, какъ Славяне Запада, изъ силъ выбиваясь въ борьбѣ за свою національность, образуютъ центры («матицы» и «содружества»), около которыхъ группируются силы и сознаніе народа, русскій народъ *свободно* живетъ и дышетъ въ своихъ славянскихъ преданіяхъ, вѣрованіяхъ воззрѣніяхъ, также мало думая о славянствѣ, какъ здоровый человѣкъ, свободно дыша, мало думаетъ о своихъ легкихъ. Но кто вывелъ бы отсюда, что нашъ народъ чуждъ славянства, потому только, что онъ о немъ не шумитъ въ слухъ всего свѣта, тотъ, послѣдовательно, долженъ бы усумниться въ существованіи легкихъ

у здороваго человѣка, потому что онъ о нихъ не думаетъ. Не только нельзя взять у народа славянской грамотности, но и не дать ея ему нельзя: такъ глубоко она входитъ въ его внутреннюю нравственную жизнь, какъ сила живая, «дыханіе жизни»; это «святой языкъ» всего народа.

«На немъ мы призываемъ Бога;
Имъ братья мы семьи родной;
И у послѣдняго порога —
На немъ прощаемся съ землей».

Но если въ смыслѣ культурно-историческомъ вопросъ о церковно-славянской грамотности такъ рѣшительно и ясно предрѣшенъ народомъ и его жизнію, что о немъ нечего измышлять и разглагольствовать, то въ *педагогическомъ* отношеніи — обученіе ему въ школахъ представляется задачей далеко не рѣшенною. Не говоря уже о церковно-славянскихъ азбукахъ стараго буквосочетательнаго способа (неудовлетворительность ихъ всѣмъ давно извѣстна), въ новыхъ и даже лучшихъ руководствахъ грамотности — въ однихъ славянскій языкъ совсѣмъ опущенъ (сюда принадлежатъ руководства Деркера, Шарловскаго и Ушинскаго; у послѣдняго есть молитвы по славянски, но онѣ напечатаны гражданскимъ шрифтомъ), въ другихъ онъ поставленъ весьма неудовлетворительно. Можно сказать положительно, что дурные способы обученія славянской грамотѣ отчасти виновны въ томъ предубѣжденіи, какое замѣчается во многихъ относительно славянскаго языка, да имъ же обязанъ этотъ языкъ и тѣмъ, что народъ, который такъ любитъ читать и слушать на славянскомъ нарѣчіи все «божественное», нерѣдко слушаетъ и читаетъ самъ, *не разумѣя* читаемаго. А между тѣмъ обученіе церковно-славянской грамотѣ стоитъ въ самой тѣсной и непосредственной связи съ обученіемъ Закону Божію. Если церковь наша есть и должна быть всеобщимъ и общедоступнымъ *училищемъ* вѣры и нравственности для народа, то домашнее чтеніе церковное, разумное и со смысломъ, должно быть орудіемъ, приготовляющимъ его къ достойному пользованію благодатными средствами церкви. Къ сожалѣнію, простой народъ нашъ мало понимаетъ изъ того, что́ видитъ и слышитъ онъ въ храмѣ [1]). *Школа должна помочь ему въ этомъ дѣлѣ.*

[1]) Замѣтимъ при этомъ, что не всегда безграмотность простолюдина виною непониманія имъ церковныхъ службъ; въ большинствѣ случаевъ

Школа должна сдѣлать народу удобопонятнымъ наше Богослуженіе, уяснить ему значеніе того что̀ онъ *видитъ* и *слышитъ* въ храмѣ. Тогда церковь для простолюдина вполнѣ станетъ могучею и незамѣнимою школой доброй христіанской нравственности, какою она есть и должна быть по идеѣ; тогда она окажетъ на народную нравственность то благотворное вліяніе, какого не въ силахъ оказать самыя лучшія учебныя заведенія. Но чтобы достигнуть этой цѣли, школьное обученіе церковно-славянской грамотѣ должно быть *сознательнымъ* и *разумнымъ*.

Ошибка и заблужденіе школы прежняго времени состояли въ томъ, что 1) она обыкновенно *начинала* обученіе съ церковнославянской азбуки, со всѣми *хитростями* титлъ и всякихъ сокращеній, то-есть, съ труднѣйшаго; тогда какъ здравая дидактика требуетъ начинать съ легчайшаго, чѣмъ должна быть безспорно признана грамота гражданская. 2) Самые *пріемы* обученія лишены были всякой разумности и носили отупляющій характеръ, убивавшій всякую сообразительность въ учащемся и способность разумѣнія читаемаго. Кому доводилось слышать, какъ читаютъ наши простолюдины псалтырь, тотъ знаетъ, какое тяжелое чувство вызываетъ эта работа. Такъ-называемое «пономарское чтеніе» имѣетъ свой корень въ старомъ методѣ обученія грамотѣ. 3) Послѣднею *цѣлью* обученія становилось *только чтеніе*, а не разумѣніе читаемаго, и притомъ чтеніе *только псалтыря*, что̀ представлялось послѣднимъ предѣломъ мудрости и знанія, такъ что̀ многіе изъ читавшихъ, быть можетъ, десятки разъ псалтырь, ни разу не читали, не видали и ничего не знаютъ о новомъ завѣтѣ, о книгѣ книгъ—евангеліи.

Школа нашего времени, имѣя предъ собою опыты минувшаго, руководясь здравыми дидактическими основаніями, должна дѣй-

---

это зависитъ отъ изумительно-поспѣшнаго, не внятнаго, бѣглаго и сокращеннаго чтенія въ церкви, за которымъ даже хорошо знающій служеніе и языкъ церковный, едва въ состояніи слѣдить. Люди идутъ въ храмъ—одни для молитвы, покаянія, другіе утолить скорбь безъисходную, третьи принести благодареніе; а въ церкви и видятъ и слышатъ, что всеобъемлющія *моленія, прошенія, благодаренія* произносятся съ холоднымъ равнодушіемъ, неуловимою поспѣшностью, будто для формы или обряда. Знакомые съ тѣмъ, какъ совершаются церковныя службы въ нашихъ селахъ, не упрекнутъ насъ въ преувеличеніи; но исправленіе этого зла не во власти школъ, по крайней мѣрѣ свѣтскихъ.

ствовать разумнѣе и цѣлесообразнѣе. Тѣмъ не менѣе до послѣдняго времени обученіе славянской грамотѣ не было разъяснено и поставлено какъ слѣдуетъ. Правда, всѣ педагоги наши пришли къ убѣжденію, что *начинать ученье слѣдуетъ съ гражданской печати*,—это уже значительный шагъ впередъ; но затѣмъ еще оставался вопросъ, *какъ* и *когда* дѣлать *переходъ* отъ гражданской печати къ церковной, и какъ должно идти самое обученіе послѣдней. Въ обработкѣ послѣдней задачи мнѣнія расходятся, а практически дѣло ставится весьма неудовлетворительно, въ чемъ легко убѣдиться изъ обзора существующихъ у насъ руководствъ грамоты.

Золотовъ [1]), напримѣръ, поступаетъ въ этомъ случаѣ безъ всякой послѣдовательности и педагогическаго такта. Окончивъ изученіе гражданскаго шрифта, и предпославъ нѣкоторыя свѣдѣнія о церковной грамотѣ, «о руссахъ, россіянахъ» и пр., онъ пишетъ: «При чтеніи церковной печати, *вопервыхъ*, должно обратить вниманіе на то, что въ ней есть нѣсколько такихъ буквъ, которыя въ гражданской печати *не употребляются*». Пріемъ, очевидно, не педагогическій. Вмѣсто того, чтобы начать съ легкаго, авторъ начинаетъ съ труднѣйшаго; не указывая на буквы, *сходныя* въ гражданской и церковной азбукахъ, *знакомыя* и *извѣстныя* уже ученикамъ, которыя дѣти могли бы прямо *сами* прочесть и тѣмъ *самостоятельно* вступить въ новую область, авторъ совѣтуетъ прямо озадачить ихъ новымъ, неизвѣстнымъ, опуская всякую связь послѣдующихъ занятій съ предыдущими. «Вовторыхъ, продолжаетъ авторъ, объяснить, что вмѣсто ъ и ь ставится такой знакъ (҃), напримѣръ: к҃ Бо́гꙋ ко́нже; втретьихъ, что въ иныхъ словахъ нѣкоторые слоги сокращаются и сокращеніе это обозначается особыми знаками, которые называются *титлами*» и т. д. Авторъ, какъ нарочно, собралъ *всѣ трудности* и совѣтуетъ передавать ихъ однѣ за другой, не давая ребенку опомниться. Затѣмъ слѣдуетъ церковно-славянская азбука, напечатанная въ букварномъ порядкѣ съ названіями буквъ—*азъ*, *буки* и пр. Для упражненія въ чтеніи авторъ предлагаетъ слова односложныя, двусложныя, многосложныя, при чемъ, совершенно упуская изъ виду дѣтское разумѣніе и сознательность чтенія, представляетъ

[1]) *Золотовъ*, „Русская азбука“, 12-е изд., С.Пб. 1866, стр. 20—33.

рядъ словъ новыхъ, непонятныхъ ребенку и мало доступныхъ объясненіямъ, каковы: *ялъ*, *икъ*, *овъ*, *ятъ*, *ямъ*, *ихъ*, *брашно*, *юнчій*, *совокуплшій* и т. п. На слѣдующей страницѣ начинается длинный рядъ труднѣйшихъ словъ съ титлами, опять безъ всякаго раціональнаго выбора и приспособленія къ дѣтскому разумѣнію. Пріемъ обученія церковно-славянской грамотѣ Золотова, очевидно, недалеко ушелъ отъ стараго букварнаго способа.

Почти тѣ же пріемы повторяются и въ руководствахъ *Главинскаго* [1]), но авторъ уже сдѣлалъ шагъ впередъ, напечатавъ гражданскую и церковную азбуку *рядомъ*, такъ что дѣти могутъ *сличать* и тѣ и другіе знаки; за то далѣе авторъ такъ же, какъ и Золотовъ, начинаетъ съ труднѣйшаго, съ особенностей, которыя заключаются: 1) въ начертаніи буквъ; 2) въ сокращеніи словъ; 3) въ пониманіи славянской рѣчи; и опустивъ простыя (если не по смыслу, то по начертанію) слова, представленныя у Золотова, прямо даетъ дѣтямъ рядъ труднѣйшихъ словъ съ титлами и всякими сокращеніями. Матеріала для чтенія у Главинскаго больше, чѣмъ у Золотова; кромѣ того у перваго есть еще рядъ непонятныхъ словъ съ русскимъ переводомъ; но пріемъ обученія у обоихъ авторовъ одинаково неудовлетворителенъ.

У *Вахрушовой* [2]) дѣло поставлено еще хуже. Послѣ азбуки въ алфавитномъ порядкѣ и съ названіемъ буквъ, составительница прямо даетъ для чтенія рядъ статей, не приспособленныхъ къ дѣтскому уразумѣнію, со всѣми трудностями титлъ и другихъ сокращеній и съ знаками ударенія и придыханія, нигдѣ въ руководствѣ не объясненными. Тѣмъ же недостаткомъ страдаетъ и «Первая учебная книжка» *Паульсона* [3]). Авторъ не позаботился даже внести въ текстъ книги славянскую азбуку, какъ это сдѣлано у всѣхъ предыдущихъ составителей начальныхъ учебныхъ руководствъ,

---

[1]) *Главинскій*, Руководство къ изученію русской грамоты и счисленія, 4 отдѣла, С.-Пб. 1866, стр. 33 — 51. Его же Русская азбука, изд. 6-е, 1865, стр. 31—43.

[2]) *Вахрушова*, Руководство для сельскихъ учителей и учительницъ. С.-Пб. 1864 г.; книжка малая по объему, бѣдная по содержанію, почти незамѣченная въ литературѣ.

[3]) *Паульсонъ*, Первая учебная книжка, 2-е изд., С.-Пб. 1870 г. стр. 165—178.

и прямо даетъ ученику *ex abrupto* «молитвы и законоученія» (символъ, заповѣди и извлеченія изъ Новаго Завѣта), по-славянски, со всѣми трудностями церковной печати, тоже безъ всякихъ разъясненій. Вѣроятно, авторъ считалъ дѣло это очень легкимъ для дѣтей, но съ этимъ едва-ли можно согласиться. Опытъ говоритъ другое.

Наконецъ, и въ «Руководствѣ» г. *Корфа* [1]) обученіе церковнославянской грамотѣ поставлено также неудовлетворительно; указанія на этотъ счетъ сдѣланы кратко, не ясно и сбивчиво. «Обучать чтенію славянскому, говоритъ авторъ, слѣдуетъ *точно такъ же по звукамъ*, какъ мы подробно указали при обученіи русскому чтенію въ 28 уроковъ». Выходитъ, что для славянской грамоты нужно мальчику *пройдти снова весь звуковой процессъ*, въ 28-ми урокахъ, примѣнительно къ азбукѣ славянской. Но, конечно, авторъ вовсе не то хотѣлъ сказать (иначе онъ долженъ бы и въ руководствѣ повторить весь процессъ обученія чтенію славянскимъ шрифтомъ); изъ дальнѣйшаго указанія на тожество процесса мышленія при славянскомъ и русскомъ чтеніи, видно, что авторъ рекомендуетъ при переходѣ отъ гражданской грамоты къ славянской *произносить* буквы послѣдней по *звуковому* способу; только для этой цѣли онъ и представляетъ славянскую азбуку, обозначая звуковое значеніе буквъ въ скобкахъ. Но здѣсь, вопервыхъ, совершенно опущено объясненіе самаго перехода отъ одного чтенія къ другому, не разъяснена послѣдовательность и постепенность передачи новыхъ знаній и навыковъ ученикамъ; вовторыхъ, авторъ ограничивается алфавитомъ и не даетъ для практики учениковъ ни одной строки славянскаго шрифта, такъ что «Руководство», при неудовлетворительности разъясненій, безполезно для учителя, а не имѣя матеріала для чтенія и упражненій, не пригодно и для учениковъ. Авторъ и самъ какъ видно, понималъ этотъ недостатокъ «Руководства», потому что совершенно иначе ставитъ дѣло обученія славянской грамотѣ въ своемъ послѣднемъ трудѣ [2]), и вѣроятно, при новомъ изданіи «Руководства», исправитъ въ немъ столь важный пробѣлъ. Пріемы обученія славянской грамотѣ, ре-

---

[1]) Баронъ *Н. А. Корфъ*, Руководство къ обученію грамотѣ. Екатеринославъ. 1867. стр. 16.

[2]) *Корфъ*, Русская начальная школа. С.-Пб. 1870. Стр. 169—202.

комендуемые г. Корфомъ въ «Начальной школѣ», по практичности и раціональности своей, заслуживаютъ полнаго вниманія педагоговъ,—это лучшее изложеніе этого предмета изъ всѣхъ, какія намъ приходилось читать. Только и здѣсь авторъ не разсчитываетъ на систематическое пособіе для обученія дѣтей славянскому чтенію, а совѣтуетъ прямо начать съ Евангелія, «пріискивая для дѣтей простыя слова» и постепенно переходя къ труднѣйшимъ. Но здѣсь является много неудобствъ. Первое, вездѣ ли найдется въ нашихъ школахъ и въ достаточномъ количествѣ довольно дорогое изданіе Новаго Завѣта на славянскомъ и русскомъ языкахъ? А если нѣтъ (а это чаще всего можно встрѣтить), что̀ будутъ дѣлать дѣти, къ чему обратится учитель? Далѣе, неудобно, намъ кажется, для ученья подыскивать слова въ Евангеліи, если оно и окажется въ школѣ. Весьма важно, чтобъ ученики были всѣ заняты дѣломъ, но если учитель укажетъ прочесть извѣстное слово одному ученику, то что будутъ дѣлать и найдутъ ли это слово въ книгѣ другіе ученики? Учителю самому показывать—силъ не хватитъ, произойдетъ путаница и остановка въ дѣлѣ, а ученики сами и не отыщутъ всякаго мѣста, да если бы и отыскали, то много времени уйдетъ на эту работу не производительно. Да и строгую послѣдовательность въ переходѣ отъ простаго и извѣстнаго къ сложному и новому трудно соблюсти учителю при такомъ порядкѣ. Всѣ эти неудобства совершенно устраняются употребленіемъ раціонально и педагогически приспособленнаго къ этому дѣлу *руководства*, необходимость котораго такъ очевидна, что ее излишне доказывать. Оставляя разборъ остальныхъ нашихъ азбукъ и всякихъ руководствъ, изъ которыхъ ни одно въ разбираемомъ отношеніи не можетъ быть признано удовлетворительнымъ, переходимъ къ изложенію нормальнаго способа обученія церковно-славянской грамотѣ на началахъ раціональной дидактики.

Начинать обученіе во всякомъ случаѣ должно съ гражданской грамоты. Грамота славянская не только по значенію словъ, но и по количеству буквъ, по начертанію ихъ, по особенностямъ печати (ударенія, дыханія, знаки раздѣленія словъ и предложеній, титла) и главное—по малопримѣнимости славянскаго письма и по трудностямъ этого послѣдняго для изученія — безспорно должна быть признана труднѣйшею сравнительно съ грамотой граждан-

скою. Гражданскому чтенію, благодаря пріемамъ раціональнаго обученія, теперь можно легко научить; но къ славянскому чтенію переходить должно не ранѣе, какъ когда ученикъ хорошо уже овладѣетъ первымъ.

Переходъ отъ гражданской грамоты къ славянской ни въ какомъ случаѣ не долженъ начинаться и ограничиваться сравненіемъ этихъ двухъ алфавитовъ. Всѣ слѣдующіе этому пріему погрѣшаютъ противъ правила: давать по одной трудности за разъ, и тѣмъ нарушаютъ естественность и постепенность обученія Дѣло должно быть поставлено проще; не съ различій нужно начинать его, а *со сходствъ*, не съ новаго, а съ извѣстнаго. Обыкновенно всѣ педагоги наши прежде всего стараются выставить на видъ различія славянскаго и русскаго алфавитовъ и преувеличиваютъ дѣло, тогда какъ въ сущности различіе это вовсе не такъ велико. Большая часть общеупотребительныхъ буквъ славянской азбуки до того подходитъ къ начертанію русской, что каждый грамотный, не затрудняясь, сразу можетъ прочесть слова и предложенія славянскія, если между ними не встрѣтится новыхъ и незнакомыхъ знаковъ. Итакъ, вмѣсто сравненія алфавитовъ, занятія чисто теоретическаго и безполезно утомляющаго ребенка одновременно многими трудностями, мы рекомендуемъ *прямо переходить къ чтенію связной славянской рѣчи, нарочно для сего приспособленной.* Но такъ какъ и въ этомъ случаѣ трудность для ребенка можетъ заключаться въ пониманіи значенія славянскихъ словъ (простыхъ по начертанію), то будетъ еще лучше и проще на первый разъ дать для чтенія простую рѣчь русскую, понятную ребенку, только напечатанную славянскимъ шрифтомъ, безъ употребленія новыхъ и несходныхъ буквъ [1]). Пусть прежде глазъ ребенка свыкнется съ новымъ шрифтомъ, пусть онъ самъ собою, безъ всякихъ разъясненій, на дѣлѣ пойметъ, что читать славянскую ли, русскую ли рѣчь—все равно, что какъ въ той, такъ и въ другой нужно разумѣть, что читаешь, а не букву только съ буквой складывать, а послѣднее очень легко можетъ быть усвоено ребенкомъ, если ему дать для перваго чтенія статью непонятную по содержанію, хотя бы и легкую для процесса разбиранія звуковъ. Но спѣшимъ замѣ-

[1]) Катихизисъ покойнаго Филарета Московскаго, написанный, какъ извѣстно, по русски, печатался и славянскимъ шрифтомъ.

тить, что для этой цѣли вовсе негодятся, такъ-называемые, легкіе разсказы дѣтской литературы, сказки и т. п.; славянская грамота и есть и должна быть для русскаго простолюдина дѣломъ серіознымъ; никогда и нигдѣ онъ не будетъ читать и ему не придется встрѣтить сказокъ и побасенокъ по славянски, и примѣненіе столь уважаемаго знанія къ легкому чтенію справедливо оскорбитъ его чувство. Иное дѣло разсказъ изъ священной исторіи или изъ столь любимыхъ народомъ житій святыхъ; разсказанныя по русски и *напечатанныя славянскимъ шрифтомъ*, они не утратятъ для него своей привлекательности. Богатый матеріалъ для этой цѣли могутъ представлять и наши молитвы, все богослуженіе, и Евангеліе, разумѣется, при выборѣ мѣстъ примѣнительно къ дѣтскому разумѣнію. Напримѣръ, въ словахъ: «Слава Тебѣ, Боже нашъ, слава Тебѣ» ученикъ, знающій гражданскую грамоту, не найдетъ трудностей, которыя бы ему помѣшали сразу прочесть эту рѣчь. Всѣ буквы здѣсь по начертанію своему *сходны* съ гражданскими; только ударенія являются для ученика чѣмъ-то новымъ, да буквы ѣ и ѣ представляютъ нѣкоторое отступленіе отъ гражданскаго шрифта; но то и другое не трудно замѣтить. Еще примѣры: Подаи Господи; Миръ всѣмъ и т. п. изреченія могутъ быть прочитаны каждымъ грамотнымъ безъ затрудненія. Когда дѣти одолѣютъ эту *первую трудность*, при чемъ особенно важно заинтересовать ихъ, вызывая на перерывъ каждаго *попробовать свои силы*, наводя на сходство буквъ славянскихъ съ гражданскими, учитель можетъ поздравить ихъ съ успѣхомъ и съ пріобрѣтеніемъ новаго знанія. Здѣсь-то (а не съ начала, какъ совѣтуютъ наши педагоги), идя отъ факта къ объясненіямъ, весьма умѣстно разсказать дѣтямъ, кто были *Славяне*, какъ и откуда пошла *славянская грамота*, гдѣ теперь *употребляется* славянскій языкъ и т. д., *безъ особенныхъ подробностей*, но отчетливо и ясно представить дѣло. Въ педагогическомъ же отношеніи въ высшей степени важно, что дѣти не запуганы напередъ трудностями предстоящаго новаго ученія и совершенно самостоятельно, сами собою сдѣлали первые шаги въ изученіи новаго предмета. Остается только продолжать начатое и вести дѣло, строго сохраняя указанную постепенность въ изученіи трудностей славянской рѣчи. Напримѣръ, такъ какъ изъ буквъ славянскихъ, имѣющихъ особое начертаніе,

чаще другихъ встрѣчаются гласныя и особенно буква ѕ, то на слѣдующей ступени эта одна новая трудность пусть и займетъ дѣтей. Разбирая напримѣръ: Господи помилуй, дѣти прочтутъ все предложеніе, кромѣ предпослѣдняго звука, который поразитъ ихъ своею новизною. Тутъ нужна помощь учителя.

Но такъ какъ здѣсь дана дѣйствительно *одна* новая трудность, то усвоеніе новой буквы не затруднитъ дѣтей, особенно когда она сейчасъ же повторяется въ новыхъ примѣрахъ, каковы: «Возлюбимъ другъ друга; Боже милостивъ буди мнѣ грѣшному; Пріидите, поклонимся и припадемъ самому Христу Цареви и Богу нашему» и т. п. Кромѣ извѣстныхъ уже дѣтямъ и и у здѣсь не встрѣчается ни одной буквы по начертанію новой, которая требовала бы указанія учителя. Послѣ этого безъ затрудненія уже дѣти будутъ читать: Слава Отцу и Сыну и Святому Духу; или: птицы небесныя ни сѣютъ, ни жнутъ, ни собираютъ въ житницы и Отецъ небесный питаетъ ихъ и т. п. Немного вниманія, труда и старанія, и такихъ примѣровъ можно заготовить довольно. А чѣмъ больше упражненій, чѣмъ чаще будутъ дѣти читать, тѣмъ они будутъ болѣе свыкаться съ дѣломъ и усвоивать бѣглость въ чтеніи. Приведенные примѣры считаемъ достаточными для разъясненія того, что мы разумѣли, говоря о соблюденіи *строгой постепенности* въ изученіи трудностей новаго языка. Во всѣхъ приведенныхъ образцахъ мы давали ученику матеріалъ легкій по начертанію для *чтенія* и доступный по содержанію для *уразумѣнія*. Но и здѣсь уже читатель видитъ нѣкоторыя, хотя незначительныя уклоненія, отъ языка русскаго (въ словахъ: *буди, пріидите, Цареви, житницы*); чѣмъ дальше, тѣмъ болѣе въ чтеніе должно входить славянскихъ словъ. Само собою разумѣется, что всѣ словосокращенія, титла, должны изучаться уже послѣ того, какъ ученики начнутъ бойко и свободно разбирать славянскую грамоту безъ титлъ [1]). Идя такимъ образомъ, ребенокъ незамѣтно

---

[1]) Нѣкоторые педагоги, напримѣръ, составители Кіевскаго «Руководства для начальнаго обученія» назначаютъ даже *порядокъ* изученія титлъ, именно: сперва должно слѣдовать простое титло, затѣмъ *слово-титло, онъ-титло, рцы-титло*. Мы не видимъ основаній для такой педантической скрупулезности; все дѣло будетъ зависѣть отъ того, въ какой послѣдовательности эти трудности будутъ расположены въ руководствѣ, лишь

пріобрѣтаетъ навыкъ въ чтеніи, глазъ его свободно привыкаетъ къ славянскому шрифту; со стороны же учителя необходимо постоянное и внимательное наблюденіе за учащимся, чтобы онъ ничего не читалъ безъ разумѣнія, не ограничивался процессомъ чтенія, но доходилъ до смысла читаемаго, точно такъ же, какъ это требуется въ чтеніи гражданскомъ. Само собою понятно, что въ словахъ чисто-славянскихъ нужна прямая помощь учителя, переводъ и разъясненіе непонятнаго слова, при чемъ учителю рекомендуется особенно останавливаться на словахъ и выраженіяхъ, чаще другихъ употребляющихся въ молитвахъ возглашаемыхъ въ церкви. Только такое постоянное и настойчивое наблюденіе со стороны учителя, а со стороны ученика желаніе *уразумѣть все читаемое*, можетъ дать учащемуся добрый навыкъ читать все *со смысломъ, толково*, а не механически только составляя и воспроизводя слова, чѣмъ особенно страдала наша старая школа и «пономарское обученіе» славянской грамотѣ.

Что касается до *названій* буквъ славянской азбуки, то ихъ безопасно, конечно, можно сообщить *умѣющему читать*, такъ какъ они уже не въ состояніи будутъ сбить его съ толку и затруднить чтеніе, а между тѣмъ въ понятіяхъ простолюдина не малое значеніе имѣетъ и это знаніе, безъ котораго онъ считаетъ какъ-бы не полнымъ свое умѣнье читать. Нѣкоторые любители и защитники славянской грамотности старались дать названіямъ буквъ славянскихъ особенныя, таинственныя толкованія, хотѣли найдти и видѣть въ самомъ порядкѣ и расположеніи буквъ высшее значеніе (напримѣръ: «*нашъ онъ покой*, также: *рцы слово твердо*», [1])

бы не разомъ, а раньше ли изучитъ ребенокъ *онъ-титло*, а не *слово-титло*, для дѣла это все равно.

[1]) Желаніе придать моральное значеніе названіямъ буквъ вытекало изъ общаго направленія нашего стариннаго воспитанія, которое всегда отличалось нравственно-религіознымъ характеромъ. Почти во всѣхъ нашихъ старинныхъ «Алфавитаряхъ» и «Азбуковникахъ» встрѣчаются стихи, такъ или иначе приноровленные къ названіямъ буквъ въ алфавитномъ порядкѣ, поучительнаго характера. Такъ въ извѣстномъ букварѣ Кар. Истомина помѣщены стихи, образцомъ которыхъ можетъ служить слѣдующій отрывокъ:

«*Како* Кто хощетъ видомъ познати,
Въ первыхъ вещѣхъ сихъ будетъ то писати...

*

будто бы составленнымъ для вывода нравственныхъ истинъ; но всѣ такія попытки и объясненія, очевидно, искусственны и натянуты; гораздо правдоподобнѣе и естественнѣе предположеніе, что эти названія первопачально (составленныя по образцу греческаго алфавита) были не что иное, какъ *примѣры* произношенія буквъ. Очень можетъ быть, что многія изъ словъ, взятыхъ для примѣра, нынѣ или утрачены, или такъ измѣнились, что ихъ и узнать нельзя. Впрочемъ это вопросъ уже ученый, филологическій, выходящій за предѣлы начальнаго обученія. Для нашей школы гораздо важнѣе вопросы: какую цѣль должно имѣть изученіе славянской грамоты въ начальной школѣ и потомъ—что́ читать по-славянски грамотному простолюдину? Оба вопроса заслуживаютъ полнаго вниманія педагоговъ и вовсе не такъ просты, какъ кажутся на первый взглядъ.

Народъ желаетъ церковно-славянской грамоты—это фактъ; но вопросъ, *для чего* онъ желаетъ ея? На это не каждый простолюдинъ дастъ одинаковый отвѣтъ. Обращаясь къ дѣлу, мы видимъ, что простолюдины считаютъ великимъ докой всякаго *псалтирника*: кто особенно бойко читаетъ въ церкви или по умершемъ, это послѣдняя степень «науки»; но извѣстно, что чтеніе псалтирниковъ въ большинствѣ, если не всегда, есть чтеніе безсмысленное. Значитъ ли это, что крестьянамъ дорогъ только процессъ чтенія? Нѣтъ. Мнѣ случилось слышать отъ одного простолюдина на предложенный вопросъ такой отвѣтъ: «хотѣлось бы, батюшка, и жить-то по Божьему, и умереть по христіански». Какъ же связать эти два факта? Очень просто. Простолюдинъ хочетъ, чтобы чтеніе церковно-славянское было силою возрождающею, чтобъ ученье,

---

Мысли, юноше, и пиши *мыслѣте*,
Како бы жити въ благомъ тебѣ лѣтѣ...
Нашъ пишетъ кто и въ пріятствѣ званство
Душа въ небесно спѣется гражданство...
Покой отъ труда всякому есть знати,
Еда будеши и перомъ писати...
Рцы письмянно се, и глаголъ рцы творити.
Рука щедрая добро всѣмъ творитъ...
Твердо слово дѣетъ постоянство» и т. д.

«Букварн. система обуч.» *Д. Извѣкова*, «Семья и Школа» 1872 г. № 4. Стр. 735.

по глубокому выраженію народа, было *свѣтомъ*; онъ знаетъ, что чтеніе, предлагаемое ему церковью, заключаетъ въ себѣ силу спасающую и просвѣщающую; онъ хочетъ жить этою силой, но онъ не можетъ, по неразвитости, точно сформулировать, какъ относятся между собою чтеніе (слово) и сила (содержаніе), исходящая чрезъ него на человѣка. Чтобъ осязательнѣе выразить то, чего народъ хочетъ отъ церковной грамоты, считаю не лишнимъ сообщить одинъ изъ извѣстныхъ мнѣ фактовъ педагогической практики. Это было предъ Рождествомъ, въ одной изъ школъ южныхъ губерній. Зная, какъ дорожатъ крестьяне этимъ праздникомъ, учитель сообщилъ дѣтямъ заранѣе подробно исторію праздника, прочелъ съ ними толково Евангеліе на праздникъ, рождественскій тропарь заучили напзусть, тэже съ толкованіемъ. Подготовивъ такимъ образомъ дѣтей, онъ просилъ ихъ на праздникъ, который въ Малороссіи особенно чтится, разсказать въ своихъ семьяхъ, домашнимъ все, что́ они знаютъ о праздникѣ, что́ узнали въ школѣ и что́ услышатъ въ церкви, а для того, чтобы провѣрить и узнать впечатлѣніе этого разсказа на крестьянъ, онъ нарочно самъ отправился въ одно семейство, гдѣ былъ одинъ изъ лучшихъ учениковъ школы, прямо отъ обѣдни. Послѣ общаго разговора, зашла рѣчь о праздникѣ, учитель предложилъ ребенку разсказать, что онъ знаетъ о Рождествѣ Спасителя. Нужно было видѣть вниманіе всей семьи и особенно радостное чувство старика-отца, слушавшаго простой и дѣтски наивный, но подробный разсказъ сына (люблю я эти разсказы, изъ которыхъ только и можно научиться дѣтской живой рѣчи), который не забылъ и о бѣдныхъ пастухахъ, о пещерѣ, о ясляхъ, о волхвахъ и проч. Когда мальчикъ окончилъ, все стихло. Старикъ призадумался и спрашиваетъ учителя, такъ ли это все было, какъ сынъ разсказываетъ? Въ отвѣтъ учитель предложилъ сыну прочесть разсказъ о Рождествѣ Спасителя изъ Евангелія, прямо по-славянски, предваривъ, что это самое діаконъ и въ церкви читалъ, а ребенку напомнилъ, чтобъ онъ не забывалъ объяснять домашнимъ, гдѣ ему покажется что́-либо для нихъ непонятное. Нужно было видѣть и слышать, какъ ребенокъ толковалъ по своему непонятное и по мѣстамъ даже возвращался къ исторіи. Не забыто было и то, что родился Христосъ въ теплой странѣ, иначе зачѣмъ бы пастухамъ зимою быть въ полѣ; «повелѣніе написати вселенную» обратилось въ «ревизію» и проч.

Нельзя забыть ту глубокую радость, которая переполнила сердце старика, выслушавшаго разсказъ, объясненіе и даже праздничный тропарь отъ сына. «Точно сынъ мой въ другой разъ народился», простодушно заключилъ онъ свою благодарность учителю. «Такая наука на пользу человѣку; мы теперь его каждый праздникъ слушать будемъ». Учитель объяснилъ, что онъ обо всякомъ праздникѣ такъ еще не умѣетъ разсказать, а поучится—будетъ знать; и теперь если дать ему прочесть по книжкѣ, то онъ и разсказать можетъ. «Если бы такъ-то учили насъ, замѣтилъ старикъ, такъ насъ бы и отъ школы не отбили». При этомъ отецъ выразилъ желаніе купить сыну все, что́ нужно для ученья, по указанію учителя.

Когда дѣтскіе разсказы обошли всѣ семьи, авторитетъ школы вдругъ поднялся въ глазахъ крестьянъ, и уже не было и рѣчи о какихъ-нибудь затрудненіяхъ относительно посѣщенія школы учениками.

Выводъ отсюда тотъ, что народъ хочетъ свѣта и возрожденія отъ грамоты церковной, а отсюда само собою слѣдуетъ, что задачею обученія ей должна быть *сознательность* чтенія, не одно только *чтеніе*, но и разумѣніе церковной грамоты, или обстоятельнѣе: обученіе церковной грамотѣ должно прежде всего сдѣлать сознательною молитву ребенка; далѣе, она должна сдѣлать понятнымъ ему наше церковное богослуженіе; наконецъ она должна сдѣлать разумнымъ всякое чтеніе религіозное, «божественное», столь любимое народомъ, столь благодѣтельное въ отношеніи нравственномъ. Конечно, и не зная грамоты церковной, человѣкъ дѣлается лучше, нравственно выше, выходя изъ храма, слушая «божественное»; но здѣсь онъ воспринимаетъ все только чувствомъ и больше слушаетъ голосъ совѣсти своей, собственное сознаніе, нежели то, что́ дается въ чтеніи. Этимъ объясняется, отчего нерѣдко крестьянина глубоко трогаетъ проповѣдь, содержанія которой онъ не разумѣетъ вполнѣ: *онъ слушаетъ себя*, онъ обращается къ самоуглубленію и сознаетъ свою грѣховность,—это чисто субъективный процессъ. Но и религіозное чувство, чувство совѣсти становится вполнѣ плодотворнымъ и живымъ, вліяющимъ на жизнь только тогда, когда оно становится *сознательнымъ*. Мало *чувствовать*, нужно *знать*, — знать, какъ жить, какъ вести себя, какъ избѣгать зла. Только такое обученіе дѣлаетъ человѣка вполнѣ со-

знательнымъ членомъ церкви, понимающимъ смыслъ служеній церковныхъ и глубокое значеніе благодатныхъ средствъ, употребляемыхъ церковью для возрожденія человѣка. Къ этой цѣли должно быть направлено все обученіе народа церковно-славянской грамотѣ; для достиженія этой цѣли должны быть разсчитаны и всѣ методическіе пріемы обученія ей.

Намъ остается отвѣтить на вопросъ о томъ, *что читать* въ школѣ и дома крестьянину, выучившемуся церковной грамотѣ? Вопросъ весьма важный. Если не дано будетъ грамотному надлежащаго чтенія, то грамота *забудется*; если данъ будетъ матеріалъ неудовлетворительный (въ нравственномъ или педагогическомъ отношеніи), знаніе не принесетъ всей *пользы*. Доселѣ еще многіе защитники церковной грамоты стоятъ за псалтирь, которая, говорятъ, «излюблена народомъ», дорога ему и содержитъ много назиданія для читающаго. Не отвергая такого значенія псалтири, не отрицая необходимости и пользы ея чтенія, мы тѣмъ не менѣе рѣшительно не согласны съ тѣми, кто псалтирью начинаетъ и ею же оканчиваетъ ученіе, — мы рѣшительно противъ исключительности такого чтенія, и даже не одобряемъ мнѣнія тѣхъ, кто даетъ эту книгу для чтенія подъ-рядъ. Въ этомъ отношеніи мы *безусловно стоимъ за Новый Завѣтъ* и особенно за *Евангеліе* (всего лучше параллельно напечатанное по русски и по славянски). Какъ книга единственная по простотѣ и достоинству разсказа, какъ главнѣйшій источникъ вѣры нашей, Евангеліе имѣетъ всѣ преимущества предъ псалтирью; оно должно быть *настольною книгою въ каждомъ домѣ*, въ каждой семьѣ; чтеніе его должно быть любимымъ (особенно праздничнымъ) домашнимъ чтеніемъ народа. Противъ этого едва-ли что можно возражать. Но мы вовсе не думаемъ совершенно удалить изъ чтенія и псалтирь, мы желали бы только не *весь* его предлагать народу, но сдѣлать цѣлесообразный выборъ, который и долженъ войдти въ «книгу для церковно-славянскаго чтенія». Скажемъ нѣсколько словъ о содержаніи и составѣ этой книги.

Въ настоящее время мы не имѣемъ ни одного дидактически обработаннаго сборника для славянскаго чтенія, приноровленнаго къ потребностямъ и нуждамъ начальной народной школы [1]). У

[1]) Когда писалась настоящая статья (въ 1870 г.), мы дѣйствительно такого сборника не имѣли; не было даже попытки пополнить этотъ про-

народа встрѣчаются чаще всего букварь славянскій, часовникъ, псалтирь, изрѣдка святцы Кіевскіе, Евангеліе, и еще рѣже житіе святыхъ, такъ-называемыя «Четьи-Минеи»; случайно только встрѣчаются и нѣкоторыя изъ богослужебныхъ книгъ (какъ извѣстно, очень дорогихъ по цѣнѣ), чаще другихъ—акаѳисты. Понятно, что при изданіи всѣхъ этихъ книгъ вовсе не имѣлись въ виду цѣли педагогическія. Послѣднее можно сказать только о двухъ книжкахъ Московскаго изданія; «Историческія чтенія изъ книгъ Ветхаго Завѣта», 1861 года, и «Чтенія изъ четырехъ Евангелистовъ и изъ книги дѣяній апостольскихъ», 1862 года; но обѣ книги эти можно сказать, *неизвѣстны народу* и мало приспособлены къ его потребностямъ. Прежде всего это выборъ исключительно историческихъ статей, а вовторыхъ, и главное, выборъ сдѣланъ не совсѣмъ удачно, попадаются статьи весьма трудныя для разумѣнія: напримѣръ, въ первой книгѣ такова статья «духъ исторіи Ветхаго Завѣта»,—одна изъ труднѣйшихъ главъ посланія къ Евреямъ; во второй книгѣ такимъ же должно быть признано начало ея (Іоан. I. ст. 1), бесѣда съ Никодимомъ о возрожденіи и др. статьи; при этомъ обѣимъ книгамъ не достаетъ объясненія непонятныхъ словъ, что́ также весьма важно. Обѣ книги, вѣроятно, назначены для спеціальнаго употребленія въ духовныхъ училищахъ. Для народныхъ же училищъ изданы «Изъясненія воскресныхъ и праздничъ-

---

бѣлъ. Но въ настоящее время почтенный трудъ *С. Ѳ. Грушевскаго* «первая учебная книга церковно-славянскаго языка» восполняетъ эту потребность относительно собственно школьныхъ занятій. Г. Грушевскій даетъ въ своей «книгѣ» церковно-славянскую, методически расположенную азбуку и затѣмъ обильный матеріалъ для чтенія, при чемъ почтеннымъ авторомъ приняты были въ соображеніе тѣ педагогическія требованія, которыя составляютъ необходимое условіе для разумнаго выполненія подобнаго труда. Но матеріалъ собственно для школы слишкомъ обиленъ. Жаль, что авторъ не присоединилъ къ своей книгѣ, или не издалъ отдѣльно брошюрой наставленіе учителю, какъ пользоваться книгой. Чрезмѣрное обиліе матеріала, могущее затруднить и учителя, и учениковъ, само собою вызываетъ потребность въ подобномъ разъясненіи для учителя.

Довольно толковый собранъ матеріалъ для славянскаго чтенія въ «Азбукѣ» Гр. Л. Толстаго; но вопервыхъ, чрезмѣрное обиліе матеріала недостатокъ методической его разработки дѣлаютъ ее малопригодною для школы; а вовторыхъ, чрезмѣрно высокая цѣна «Азбуки» (2 руб.) дѣлаютъ ее малодоступной для народа.

ныхъ Евангелій» (СПб. 1866); но книга эта составлена такъ схоластически, объясненія, предлагаемыя ею, такъ малопонятны, правоученія такъ сухи и отвлечены, что она не можетъ привиться къ школѣ и не полюбится народу; она можетъ быть развѣ пособіемъ для учителей въ приготовленіяхъ къ разъясненію воскресныхъ Евангелій. Конечно, и эти книги, за неимѣніемъ лучшихъ, могутъ не безъ пользы служить дѣлу, но мы настоятельно заявляемъ необходимость составленія *особой* книги для церковно-славянскаго чтенія, удовлетворяющей педагогическимъ и нравственно-образовательнымъ задачамъ разумнаго и сознательнаго славянскаго чтенія.

Изъ того что́ мы выше сказали о цѣляхъ славянской грамотности въ школѣ, само собою вытекаетъ и содержаніе этой книги.

Первое «единое на потребу» для народа это—*молитвы домашнія*, совершаемыя каждымъ православнымъ повседневно, а также основанія вѣроученія (символъ вѣры, заповѣди). Скажутъ, не ловко книгу для чтенія дѣлать молитвенникомъ; но эта книга вся должна быть книгою духовно-нравственнаго назиданія, и, совершая по ней молитвы, простолюдинъ пріобрѣтетъ къ ней глубокое и живое уваженіе, а обращаясь къ ней постоянно, онъ дѣлаетъ ее обыкновеннымъ домашнимъ чтеніемъ. Второе— *молитвы* и *богослуженіе общественныя*, прежде всего важнѣйшія молепія изъ литургіи, а затѣмъ и изъ другихъ службъ по выбору—главное и существенное (напримѣръ, во всенощной: «Свѣте тихій», «Слава въ вышнихъ Богу» и т. п.). Сюда же войдутъ избранные и наиболѣе употребляемые въ церкви *псалмы* (напримѣръ: «Помилуй мя Боже», «Живый въ помощи вышняго» и т. п.). Этотъ выборъ долженъ *замѣнить собою псалтирь*, который изучали прежде во всемъ ея объемѣ. Затѣмъ долженъ слѣдовать выборъ изъ *евангелій*. Хотя, конечно, желательно, чтобы само Евангеліе было въ каждой семьѣ, но и въ такомъ случаѣ разумный выборъ изъ него не излишенъ. Въ выборѣ должно опять имѣть въ виду употребленіе евангелія въ церковномъ богослуженіи, дабы это послѣднее стало народу вполнѣ извѣстнымъ во всѣхъ его существенныхъ моментахъ. Затѣмъ уже должно идти собственно назидательное чтеніе, главнымъ образомъ исторпческое, тоже по выбору. Сюда должны войти особенно доступные и особенно любимые народомъ разсказы ветхозавѣтной и новозавѣтной исторіи, а за тѣмъ строгій выборъ изъ житій святыхъ. Пусть книга такого содержанія будетъ имѣть

даже нѣсколько большой объемъ, это не повредитъ ей: содержанія ея должно хватить на цѣлую жизнь человѣка, въ ней долженъ заключаться матеріалъ для назидательнаго чтенія на цѣлые годы. Въ самомъ текстѣ книги первыя ея части должны быть печатаемы безъ титлъ. Ко всей книгѣ должны быть непремѣнно сдѣланы подстрочныя примѣчанія съ объясненіями непонятныхъ и невразумительныхъ славянскихъ словъ.

Но мало дать книгу, нужно *научить еще пользоваться ею.* Это уже дѣло школы: учитель долженъ разъяснить дѣтямъ, какъ читать эту книгу, какъ обращаться съ разъясненіями. А для того, чтобъ это знаніе обратилось въ дѣло и стало навыкомъ, желательно, чтобы чтеніе славянское по этой книгѣ совершалось чаще и поочередно всѣми учениками, по крайней мѣрѣ, въ послѣдній годъ въ школѣ. Времени это чтеніе отниметъ не много, а выгода здѣсь та, что дѣти кромѣ того, что пріобрѣтутъ бѣглость въ чтеніи, пріучатся подъ руководствомъ учителя къ чтенію *сознательному*, которое отъ частаго употребленія обратится въ навыкъ, въ привычку, такъ что для нихъ сдѣлается уже *невозможнымъ чтеніе безъ смысла.*

Наконецъ, мы желали бы, чтобъ имена первоучителей и просвѣтителей славянскихъ Кирилла и Меѳодія стали извѣстны всему народу русскому, чтимы имъ и приснопамятны. Нынѣ во многихъ мѣстахъ день памяти этихъ святыхъ не считается праздникомъ, многіе даже не знаютъ именъ ихъ. Школа обязана торжествовать память первоначальниковъ своихъ: каждый ученикъ долженъ знать и усвоить жизнь великихъ первоучителей славянскаго міра. А дѣти внесутъ свое знаніе въ семьи, и, сдѣлавшись сами въ послѣдствіи отцами, сдѣлаютъ общенароднымъ торжество славянское.

Наша рѣчь кончена. Заключимъ: только при раціональномъ обученіи церковно-славянской грамотѣ выяснятся и исчезнутъ тѣ недоразумѣнія и крайности, въ которыя впадаютъ защитники и противники ея. Первые (напримѣръ, г. Масловъ, въ ст. «о всенародномъ распространеніи грамотности») желали бы *все образованіе народа ограничить изученіемъ букваря, часовника и псалтири* (приводя впрочемъ основанія совсѣмъ не педагогическаго свойства); а противники съ такою же односторонностью желали бы *совсѣмъ изгнать* изъ школы обученіе церковно-славянской гра-

мотѣ, какъ малоплодное и безполезное для улучшенія экономическаго быта простолюдина. А между тѣмъ, какъ гражданская, такъ и церковная грамотность въ совокупности должны быть *средствами одного истиннаго образованія народнаго* (но только *средствомъ*, а не *цѣлію*; смѣшеніе этихъ двухъ понятій и породило недоразумѣнія и односторонности). Какъ ни понимать образованіе народа, оно не мыслимо *безъ гражданской грамоты*, которая даетъ доступъ къ сокровищамъ мысли и практическаго опыта русскаго и другихъ иноземныхъ народовъ. Что дѣлалось на свѣтѣ прежде, что теперь дѣлается, міръ и его явленія, жизнь, ея условія, дѣятельность, усовершенствованія—все это безъ гражданской грамоты закрыто для простолюдина. Но съ другой стороны, истинно-народное образованіе не мыслимо *безъ грамотности славянской*: это языкъ церкви и языкъ народа, языкъ его молитвенныхъ возношеній домашнихъ, съ нимъ связаны его лучшія преданія, его прошлое, его могучая борьба за вѣру; въ немъ его хранительная сила, завѣщанная предками, въ немъ духъ народа; безъ грамотности церковно-славянской образованіе школьное не будетъ нашимъ народнымъ, русскимъ образованіемъ, не будетъ имѣть твердой живой почвы, истинной, духовной, возрождающей силы и жизни.

ДАЛЬНѢЙШАЯ ВЫРАБОТКА ЧТЕНІЯ.

Изложивъ способы начальнаго обученія *чтенію* и *письму*, мы должны теперь сказать о дальнѣйшемъ развитіи того и другаго искусства, такъ какъ они должны достигнуть извѣстной степени совершенства, чтобы вполнѣ стать орудіемъ не только образованія, но и самообразованія.

Въ данномъ случаѣ мы ограничиваемся *чтеніемъ*, потому что письмо, въ дальнѣйшемъ своемъ развитіи, составляетъ предметъ особаго нашего спеціальнаго труда («обученіе письму», методическое руководство, изд. отдѣльно). Итакъ, переходимъ къ чтенію,

Чтеніе является сперва *знаніемъ*, затѣмъ *умѣньемъ* и наконецъ *искусствомъ*; два первыхъ момента составляютъ *первую* ступень чтенія, послѣдній же составляетъ высшую его степень.

Чтеніе, на высшей его ступени, представляетъ *два* главныхъ момента: *форму* и *содержаніе*. Отсюда ясно, что и разсмотрѣніе

«чтенія» должно касаться этихъ двухъ сторонъ его. I. Со стороны *формы* слѣдуетъ разсмотрѣть тѣ *качества*, которыми должно характеризоваться чтеніе *совершенное*,—бѣглое, со смысломъ, выразительное. II. Со стороны *содержанія* необходимо разсмотрѣть тотъ матеріалъ, который служитъ для упражненія въ чтеніи; послѣднее естественно приводитъ насъ къ разсмотрѣнію состава и обработки *книгъ для чтенія*, служащихъ основною для дальнѣйшаго развитія искусства чтенія, въ связи со всѣмъ учебнымъ курсомъ начальной школы.

I. Форма чтенія.

(Качества и свойства его совершенства).

Съ формальной стороны въ чтеніи, какъ искусствѣ, довольно ясно обозначаются три главныхъ момента: а) *правильность* и *бѣглость* чтенія; б) *сознательность* (логическое чтеніе) и в) *выразительность* (чтеніе изящное). Сюда присоединяютъ обыкновенно еще такъ называемое чтеніе *механическое;* но мы уже высказались выше противъ механизма въ чтеніи. Не отрицая того, что въ процессѣ чтенія есть элементъ и механизма, мы никакъ не можемъ допустить, чтобы послѣдній составлялъ *особую* ступень чтенія. Кто привыкъ разъ читать *механически*, тотъ съ величайшимъ трудомъ можетъ отрѣшиться отъ этой привычки. Легче, по нашему мнѣнію, для ребенка выучиться вновь читать, чѣмъ отвыкнуть отъ дурной привычки читать механически. Зараза механическаго чтенія до того сильна и опасна, что ее надо всѣми средствами устранять. Чтеніе на всѣхъ ступеняхъ должно быть *сознательною* дѣятельностію; но въ то же время оно должно быть доведено до совершенной свободы и бѣглости,—это иное дѣло. Считаемъ нужнымъ замѣтить также, что различая въ чтеніи, какъ моменты, правильность, бѣглость, логичность, изящество, мы вовсе не считаемъ ихъ противоположными или взаимно себя исключающими качествами чтенія, такъ что гдѣ оканчивается одно, тамъ начинается другое. Разомъ всему нельзя учиться, нужна постепенность; но и при навыкѣ въ бѣгломъ чтеніи можетъ достигаться изящество, а правильность чтенія сама собою предполагаетъ логичность его, сознательность. Различая упомянутые моменты, мы хотимъ только узнать *преобладающія черты* характера чтенія въ томъ или другомъ изъ трехъ его моментовъ.

а) Правильность и бѣглость чтенія.

Мы уже сказали, что чтеніе на всѣхъ ступеняхъ должно быть *сознательнымъ*; — достиженіе правильности, вѣрности чтенія безъ этого условія немыслимо. Равнымъ образомъ, вѣрность чтенія должна составлять нераздѣльное свойство и бѣглаго чтенія, иначе что толку, если ученикъ будетъ читать скоро, но перевирая слова, опуская звуки — «пятое черезъ десятое»? Вѣрность чтенія должна быть одною изъ первыхъ заботъ учителя, при обученіи грамотѣ, потому что безъ этого условія идти далѣе безполезно. Сначала ребенокъ читаетъ медленно, съ напряженнымъ вниманіемъ всматриваясь въ начертанія словъ и съ трудомъ сочетая звуки ихъ. Чѣмъ дальше, тѣмъ работа эта становится легче; не слѣдуетъ только торопить ученика на первыхъ порахъ,—здѣсь болѣе чѣмъ гдѣ-либо вѣрна пословица: «поспѣшить людей насмѣшить». Лишь бы сначала шло дѣло вѣрнымъ и прямымъ путемъ, твердо, съ увѣренностію,—бѣглость чтенія явится далѣе; всему свое время. Вотъ нѣсколько правилъ, соблюденіе которыхъ важно для достиженія бѣглости въ чтеніи.

1) Бѣглость чтенія составляетъ результатъ навыка; всякій навыкъ пріобрѣтается путемъ упражненія; — слѣдовательно, чѣмъ больше будетъ ребенокъ читать, тѣмъ болѣе у него будетъ развиваться навыкъ читать бѣгло, живо, тѣмъ легче для него будетъ становиться процессъ чтенія.

2) Такъ какъ существо бѣглости чтенія заключается въ навыкѣ свободнаго сочетанія звуковъ въ слова и словъ въ рѣчи, по печатному или письменному шрифту, то само собою понятно, что достиженіе этого навыка предполагаетъ не затверживаніе *одного и того же*, но постоянное *чтеніе вновь*, гдѣ ребенокъ дѣйствительно бы упражнялся въ искусствѣ схватывать взоромъ цѣлыя печатныя слова и безъ затрудненія ихъ устно воспроизводить, звукъ за звукомъ. «Только тотъ станетъ читать *было*, кто будетъ читать *много*», вполнѣ справедливо замѣчаетъ баронъ Корфъ [1]). Когда кто учится музыкѣ, то для выработки игры художественной, обыкновенно, штудируетъ извѣстное произведеніе до малѣйшихъ мело-

[1]) Баронъ *Корфъ*, Русская нач. школа, изд. 4. 1873 стр. III. Замѣчанія г. Корфа о качествахъ чтенія бѣглаго, сознательнаго, выразительнаго принадлежатъ къ лучшимъ страницамъ его почтеннаго труда и обращаютъ на себя вниманіе особенно своею практичностью.

чей и подробностей; для чтенія же нотъ рекомендуется непремѣнно играть *вновь*. При несоблюденіи этого правила дѣйствительно бываетъ, что иные музыканты, мастерски играющіе заученныя пьесы, съ трудомъ могутъ читать ноты вновь. Совершенно такъ бываетъ и при чтеніи. Нерѣдко можно бывало въ старыхъ школахъ встрѣтить учениковъ, которые, отлично читая много разъ читанныя и даже затверженныя страницы, съ трудомъ едва могли разбирать вновь. Такъ какъ чтеніе должно служить орудіемъ самообразованія, то понятно, что неумѣнье читать *свободно* и *бѣгло* прямо этой цѣли противорѣчило.

3) Для упражненія въ чтеніи цѣлаго класса должны быть единообразныя книги для чтенія; чтеніе идетъ а) *поодиночно*, при чемъ другіе слѣдятъ за чтеніемъ по книгамъ и одинъ продолжаетъ то, что началъ другой; б) *хоровое* чтеніе примѣняется къ небольшимъ предложеніямъ, при чемъ особенное вниманіе учителя должно быть обращено на отчетливость такта, одновременность выговора словъ, ясность произношенія.

4) Хотя учитель не долженъ требовать сразу бѣглаго чтенія, но постепенно переходить отъ медленнаго къ скорому, тѣмъ не менѣе онъ не долженъ допускать чтенія *протяжнаго*, не естественно растянутаго, *пѣвучаго* (псалтирнаго). Чтеніе даже медленное должно идти бодро, свѣжо.

5) Наблюденіе за выговоромъ звуковъ, слоговъ и словъ *громкимъ*, *яснымъ* и *чистымъ*, должно составлять постоянную заботу и общее правило при чтеніи. Но ни въ какомъ случаѣ послѣднее не должно быть *крикливымъ*, неестественнымъ.

6) Въ мѣстахъ, для чтенія затруднительныхъ, рекомендуется дѣлать *звуковой анализъ*, но не останавливаться на немъ долго; равно какъ при объясненіи непонятныхъ словъ (такихъ, впрочемъ, въ статьяхъ для бѣглаго чтенія не должно бы и быть) отнюдь не слѣдуетъ вдаваться въ подробности, но ограничиваться лишь указаніемъ предмета или явленія, ими обозначаемаго, или просто вербальнымъ ихъ значеніемъ.

7) Хотя мы уже сказали, что бѣглость въ чтеніи пріобрѣтается чтеніемъ *новаго*, но тѣмъ не менѣе полезно бываетъ иногда дѣлать *повторенія* прочитанныхъ статей, такъ чтобы легкость и свобода чтенія ихъ стали доступны большинству учениковъ.

8) *Чтеніе про себя* хотя и можетъ служить для навыка въ сво-

бодномъ обладаніи искусствомъ чтенія, но на первой ступени допускается только въ видѣ классной работы, втихомолку и то не часто; форма молчаливаго чтенія болѣе имѣетъ мѣсто уже для учениковъ, вполнѣ освоившихся съ искусствомъ читать свободно и сознательно.

Вообще учитель на этой ступени чтенія долженъ имѣть въ виду главнымъ образомъ сообщеніе ученикамъ навыка—быстро обозрѣвать ряды буквъ и бѣгло произносить звуки голосовыми органами. При этомъ предполагается, что учитель обращаетъ вниманіе и на значеніе словъ и смыслъ читаемыхъ предложеній; но должно это дѣлаться мимоходомъ, по нуждѣ, отнюдь не въ ущербъ навыку читать и безъ потери дорогаго времени. Вообще чтеніе на этой ступени должно быть вполнѣ *курсорнымъ*. «На этой ступени, пишетъ Дистервегъ, допускается только необходимыя остановки; вводятся только самые настоятельные вопросы и только когда звукъ произносится не вполнѣ правильно и отчетливо, дѣлается поправка. Гдѣ слѣдуетъ усилить звукъ, гдѣ ослабить, гдѣ повысить или понизить голосъ, гдѣ сдѣлать остановку, — все это указывается и объясняется на упражненіяхъ и бѣглыми (a propos) замѣчаніями. Но пусть не думаетъ учитель, будто дѣятельность ученика на этой ступени представляетъ слѣпое подражаніе, дѣйствіе безсознательное». Далѣе, онъ приводитъ слова Браубаха: «Обученіе чтенію есть тоже своего рода *наука*, которою учитель непремѣнно долженъ овладѣть, если не желаетъ быть поденщикомъ. Обученіе чтенію требуетъ много ума и терпѣнія: лишь только является нетерпѣливость, чтеніе начинаетъ идти дурно. Учи дитя чтенію такъ, чтобъ оно само училось; указывай ему дорогу для того, чтобъ оно само могло идти по ней. Что обученіе чтенію не механизмъ, но чистая, глубоко-образовательная элементарная дѣятельность разсудка, что при правильномъ веденіи оно отличная и укрѣпляющая силы дѣятельность, это несомнѣнно подтверждается наблюденіями надъ хорошей практикой. Если дитя при чтеніи запинается, то въ этомъ случаѣ нужно помочь ему не словами или знаками, а показать самый предметъ; ибо только такимъ образомъ оно можетъ образовать изъ своихъ собственныхъ наблюденій представленія—сдѣлаться учителемъ самого себя, развить въ себѣ самодѣятельность» [1]).

[1]) *Braubach*, Neues ABC als erstes Lese-Lehr und Lernbuch für Schule und Haus. Giessen. 1846.

б) Сознательность чтенія.

Сознательность, какъ мы уже не разъ замѣчали, составляетъ общій и существенный элементъ чтенія на *всѣхъ* его ступеняхъ; но, конечно она пріобрѣтаетъ тѣмъ болѣе значенія, чѣмъ болѣе развивается учащійся умственно. Самая сознательность можетъ имѣть различныя ступени, какъ въ смыслѣ субъективномъ, такъ и предлежательномъ. Въ первомъ, съ каждымъ шагомъ впередъ, дитя болѣе и болѣе начинаетъ входить въ себя, различать свои душевныя состоянія, что ведетъ къ самосознанію; во второмъ отношеніи сознаніе дѣлается болѣе интенсивнымъ объективно, при чемъ съ каждымъ шагомъ впередъ все глубже и полнѣе понимаются имъ усвояемые имъ предметы. Оба момента этого развитія сознательности входятъ существенно въ чтеніе, ибо въ послѣднемъ учащійся, сознавая содержаніе читаннаго (въ той или другой степени), переживаетъ въ тоже время нѣкоторые внутренніе процессы, которыми собственно и обусловливается воспитательное вліяніе, чтенія, на ученика. Въ этомъ именно отношеніи чтеніе, которое немыслимо безъ сознательности, и составляетъ одно изъ могучихъ орудій воспитательнаго вліянія школы. Къ сожалѣнію, въ старой школѣ по отношенію къ чтенію господствовалъ почти исключительно механизмъ: заботились о томъ, чтобы ребенокъ научился читать и писать; но пониманіе читаннаго старые учителя или не считали своей задачей, или отлагали ее до поры до времени, обыкновенно до тѣхъ поръ, пока ученикъ, упражнявшійся сначала исключительно въ чтеніи механическомъ, дѣлался на столько тупымъ и забитымъ этою работой, что сознательность уже ему не «давалась». Мы считаемъ положительно ошибкою, вредною притомъ для школы, довольно распространенный у насъ (и въ теоріи и въ практикѣ) обычай—*раздѣлять механическое чтеніе отъ сознательнаго*, при чемъ сперва учатъ механизму, а потомъ переходятъ къ навыку въ сознательномъ чтеніи, т. е., сперва разовьютъ въ дитяти, съ самыхъ первыхъ поръ, когда привычки и впечатлѣнія особенно сильны (именно своею пассивностью), — *вредную привычку читать, ничего не понимая*, и когда эта привычка достаточно окрѣпнетъ и утвердится, принимаются за тяжкій и неблагодарный трудъ— устранять усвоенную привычку, пріучать къ совершенно *иному* чтенію — сознательному. Понятно, что послѣднее часто совсѣмъ не

достигается, тогда какъ если бы привычки механически читать не было, то мало по малу, читая съ первыхъ же поръ, хотя и медленно, но сознательно, ученикъ постепенно пріобрѣлъ бы бѣглость чтенія, ни мало не теряя въ сознательности его. Правда, что бѣглость чтенія достигалась бы такимъ путемъ медленнѣе, но за то чтеніе не было бы толченіемъ воды, за то чтеніе осталось бы навсегда живымъ орудіемъ самообразованія для учащагося, и школа дѣйствительно достигала бы своей цѣли, какъ учрежденіе просвѣтительное и воспитательное. При механическомъ же чтеніи это не «мастерская гуманности,» а «учёбища» фабрики, гдѣ дѣти не развиваются, а забиваются и отупляются. Говорятъ: «по одной трудности за разъ!» Значитъ, сперва нужно выучиться механизму, а потомъ сознательности. Въ основѣ этого вывода лежитъ явное недоразумѣніе и примѣненіе принципа дѣлается неправильно. Что такое *чтеніе*? *Воспроизведеніе мысли* писавшаго по тѣмъ условнымъ знакамъ, которыми мысль выражена. Если чтеніе, по существу своему, не есть работа чисто механическая, то и обучать ему механически нѣтъ основаній; раздѣлять механизмъ и сознательность въ чтеніи это значитъ разрывать живое цѣлое и уродовать его. Когда учатъ дѣтей чисто-механическому чтенію, то собственно *чтенія* здѣсь совсѣмъ нѣтъ, ибо о воспроизведеніи *мысли*, выраженной внѣшними условными знаками, здѣсь нѣтъ и рѣчи. Итакъ, уча *чтенію*, мы необходимо должны учить *сознательному* чтенію.

Въ чемъ же при этомъ будетъ состоять примѣненіе требованія: «по одной трудности за разъ?» Отвѣтъ на это, весьма ясный и полный, даетъ *методическое* обученіе грамотѣ, ибо всякій разумный методъ обученія именно къ тому и стремится, чтобы вести дѣло постепенно, отъ легкаго къ трудному, отъ одной трудности къ другой. Такъ, сперва мы стараемся *подготовить* силы ученика къ воспріятію обученія; далѣе, путемъ предварительныхъ устныхъ упражненій доводимъ ученика до сознанія звуковыхъ элементовъ рѣчи; а посредствомъ письменныхъ—приготовляемъ руку его къ письму знаковъ; зная звукъ и будучи въ силахъ написать знакъ его, ученикъ совершенно естественно переходитъ къ письму тѣхъ словъ, которыя онъ совершенно сознательно произноситъ; написавъ слово, онъ *читаетъ* его, читаетъ то, что онъ хорошо *знаетъ*, что самъ написалъ, слѣдовательно, совершенно сознательно; то же чтеніе идетъ и по печатному. Все идетъ послѣдовательно,

методически естественно, отъ одной трудности къ другой, съ *полнымъ сознаніемъ* выполняемой работы. Нуженъ далѣе навыкъ, но онъ пріобрѣтается частымъ и постояннымъ *упражненіемъ* въ томъ же *сознательномъ* трудѣ чтенія. Вотъ что значитъ «по одной трудности за разъ!» Тутъ ученикъ съ каждымъ шагомъ идетъ впередъ, и ему не придется разучиваться въ томъ, что́ онъ пріобрѣлъ раньше. Еще разъ повторяемъ, что сознательность должна необходимо и существенно быть присуща чтенію на всѣхъ его ступеняхъ, и если мы разсматриваемъ эту его сторону отдѣльно, то лишь для удобства обозрѣнія предмета.

Предложимъ здѣсь нѣкоторыя методическія правила, на которыхъ основывается чтеніе, съ цѣлію сдѣлать его возможно болѣе сознательнымъ.

1) Первымъ условіемъ сознательности чтенія должно признать дѣйствительное *соотвѣтствіе содержанія* читаемаго степени развитія, воспріимчивости и пониманія учащихся. Въ этомъ отношеніи не только мысли, но слова и выраженія читаемыхъ статей должны быть *доступны* дѣтямъ.

2) Такъ какъ сознательность чтенія предполагаетъ пониманіе и усвоеніе содержанія читаемаго, то чтеніе на этой ступени преимущественно должно быть *статарнымъ*, при чемъ естественно нужно обращать вниманіе не только на *цѣлое*, на основную мысль статьи читаемой, но и на точное, отчетливое пониманіе каждой *частности*.

3) Однимъ изъ главныхъ условій сознательнаго чтенія должно признать навыкъ дѣтей ясно и отчетливо понимать и усвоивать *чужую рѣчь*. Печатная рѣчь есть таже устная, только заключенная въ условныя формы знаковъ алфавита. Когда ученики навыкнутъ свободно передавать разсказъ, слышанный ими отъ учителя,— тогда они также легко передадутъ сознательно разсказъ и *прочитанный* учителемъ, а, наконецъ, безъ затрудненія станутъ передавать и разсказъ, *прочитанный* ими самими. Поэтому, въ видахъ сознательности чтенія, полезно рекомендовать учителямъ, предварительно чтенія, упражнять дѣтей въ сознательномъ *пересказѣ* устныхъ разсказовъ, сообщаемыхъ учителемъ, а затѣмъ и въ *передачѣ* разсказовъ, читаемыхъ учителемъ и учениками.

4) Чѣмъ болѣе будетъ *самодѣятельности* учениковъ въ отысканіи смысла читаемаго, тѣмъ лучше. Учитель только наводитъ

учениковъ и руководить ихъ занятіями, а дѣти *сами* пусть вникаютъ въ дѣло, отыскиваютъ смыслъ словъ и предложеній.

5) Руководство учителя при чтеніи, для возможно большей его сознательности, особенно важно при *логическомъ анализѣ* читаемаго. Самый анализъ долженъ касаться не грамматическихъ формъ и связи словъ и предложеній, но дѣйствительнаго отношенія предметовъ, составляющихъ содержаніе статьи; форма этого анализа, какъ справедливо замѣчаетъ Дистервегъ, всего лучше и удобнѣе—вопросительная. При этомъ, дорожа временемъ, учитель не долженъ продолжительно останавливаться на словахъ даннаго чтенія, но лишь на столько, сколько это нужно для буквальнаго пониманія текста. Всего лучше, если учитель будетъ предлагать свои вопросы, разъясняющіе взаимную логическую зависимость понятій, *не прерывая* даже чтенія цѣлыхъ предложеній. Вопросы эти могутъ идти послѣ каждаго прочитаннаго слова, связывая предыдущее съ послѣдующимъ, такъ что читаемыя ученикомъ слова представлялись бы въ видѣ отвѣтовъ на предлагаемые учителемъ вопросы. Однако и этотъ пріемъ не слѣдуетъ доводить до крайности, не слѣдуетъ примѣнять слишкомъ часто; онъ полезенъ сначала, или тамъ, гдѣ ребенокъ видимо затрудняется пониманіемъ читаемаго. Но гораздо лучше на первый разъ стараться избѣгать статей, трудныхъ для дѣтскаго разумѣнія.

6) Если избранная статья для чтенія довольно обширна или содержаніе ея представляетъ нѣкоторыя трудности для дѣтскаго ума, учитель можетъ предварительно познакомить съ содержаніемъ статьи учениковъ въ сжатомъ разсказѣ. Всѣ же слова, затруднительныя или требующія особыхъ объясненій для учащихся, непремѣнно разъясняются учителемъ до чтенія статьи, такъ чтобы при встрѣчѣ объясненнаго слова ученики могли сами понять его смыслъ, припомнивъ объясненіе учителя. Нѣтъ ничего хуже, какъ останавливаться надъ словами, трудными для пониманія дѣтей, во время самаго чтенія,—такія остановки только развлекаютъ ихъ, чтенію же сознательному не научатъ.

7) Въ числѣ средствъ для чтенія сознательнаго можно допускать и *чтеніе про себя*; но допускать его можно лишь когда дѣти достаточно навыкли въ чтеніи вѣрномъ и бѣгломъ, и затѣмъ при такомъ чтеніи необходимо требовать передачи прочитаннаго. Въ

этомъ случаѣ ученикъ какъ бы ведетъ съ книгой *бесѣду* втихомолку и, узнавъ нѣчто отъ нея, передаетъ узнанное другимъ.

8) Для чтенія втихомолку нужно выбирать статьи: а) небольшія, б) особенно интересныя и в) нечитанныя прежде. Несоблюденіе этихъ требованій можетъ лишить чтеніе про себя всякаго значенія.

9) При совокупномъ классномъ чтеніи слѣдуетъ чаще привлекать вниманіе всѣхъ къ читаемому, побуждая иногда замѣтить ошибку въ логичности чтенія, иногда передать коротенько читанное и т. п. Въ пересказѣ прочитаннаго принимаетъ участіе не только самъ читавшій, но всѣ его слушатели, по возможности.

10) Такъ какъ задача сознательности чтенія заключается въ томъ, чтобы дать ученику возможность ясно и отчетливо понимать не только каждое слово въ отдѣльности, но и въ ихъ совокупной связи, то необходимо учителю, при усвоеніи учениками словъ, обращать вниманіе на значеніе, въ какомъ слово употреблено, въ собственномъ или не собственномъ, и т. под.

11) Съ сознательнымъ чтеніемъ въ ближайшей связи находится и *произношеніе*. Дистервегъ справедливо замѣчаетъ, что «удареніе выражаетъ не только звуковой смыслъ слова, но и его логическое отношеніе къ предложенію». Логическое начало языка выражается и въ произношеніи. Кто вѣрно понимаетъ мысль, тотъ вѣрно и передаетъ ее въ тонѣ голоса при чтеніи. Здѣсь еще разъ напомнимъ, что качества чтенія нельзя отдѣлять взаимно одно отъ другаго: какъ бѣглость не исключаетъ сознательности, такъ сознательность не только не исключаетъ, но прямо предполагаетъ изящество чтенія.

12) При достаточномъ навыкѣ въ сознательности чтенія, для дальнѣйшей его выработки, полезно учителю иногда самому *вслухъ прочитывать* правильно, бѣгло и логически взятый для чтенія учениковъ отрывокъ. Отличное чтеніе учителя составляетъ одно изъ главныхъ условій совершенства этого искусства въ ученикахъ. Здѣсь достигаются двѣ цѣли: а) ученики будутъ имѣть передъ собою живой и наглядный примѣръ образцоваго чтенія и б) могутъ лучше вникнуть въ существо читаемаго, что составляетъ одно изъ важнѣйшихъ условій чтенія логическаго. Когда дитя слушаетъ чтеніе съ естественнымъ удареніемъ, съ естественнымъ выраженіемъ, оно пріучается относиться къ чтенію также, какъ оно относится къ обыкновенной изустной рѣчи. Навыкъ этотъ весьма важенъ.

Часто дѣти, мысль, высказанную устно, поймутъ, а ту же мысль, но прочтенную, затруднятся понять, именно потому, что на чтеніе и устную рѣчь они смотрятъ, какъ на нѣчто особое, ничего общаго между собою не имѣющее.

13) Прочитавъ *самъ*, учитель вызываетъ желающихъ прочесть *такъ же*, какъ онъ читалъ. Учитель въ этомъ случаѣ не долженъ быть строгимъ. Бодрость и увѣренность въ силахъ—вѣрнѣйшіе союзники успѣха въ ученіи, нужно ихъ беречь.

14) Хотя чтеніе *вновь* весьма важно, какъ для бѣглости, такъ и для сознательности чтенія, но полезно и *останавливаться* на избранныхъ отрывкахъ, *повторяя* ихъ нѣсколько разъ, пока всѣ ученики достигнутъ способности читать ихъ вполнѣ хорошо.

15) Какъ одно изъ средствъ сознательнаго чтенія и возбужденія въ дѣтяхъ любознательности, ученикамъ, уже развившимся нѣсколько, рекомендуются давать небольшіе разсказы для чтенія *на домъ*; разумѣется, такое чтеніе должно совпадать съ классными занятіями и затѣмъ пересказываться въ классѣ.

Вообще учитель долженъ самое тщательное вниманіе обратить на сознательность чтенія. «Только при этомъ условіи, справедливо замѣчаетъ Дистервегъ, время, употребляемое на чтеніе, будетъ умственною гимнастикой». Но поэтому то чтеніе вовсе нельзя считать дѣломъ легкимъ, забавою, или отдыхомъ, во время котораго учитель можетъ, ничего не дѣлая, похаживать взадъ и впередъ. Правильное чтеніе, со смысломъ, требуетъ отъ ученика большаго напряженія физическихъ и умственныхъ силъ, а отъ учителя—наблюдательности, вниманія, опытности и педагогическаго такта. Безтолковое чтеніе погружаетъ учениковъ въ умственную дремоту, во время которой они занимаются дѣломъ совершенно механически, безучастно, всего болѣе зѣваютъ, всего менѣе слушаютъ. Да и что слушать, когда читаются одни слова? Читая механически, ученики глотаютъ звуки и слоги, опускаютъ или прибавляютъ цѣлыя слова, и вмѣсто того, чтобъ идти впередъ, систематически отупляются,—въ дѣтяхъ развивается привычка къ чтенію безсознательному, со всѣми ея пагубными послѣдствіями. Только сознательное чтеніе можетъ поставить школу на высоту ея просвѣтительнаго призванія, только при немъ возможно самообразованіе за предѣлами школы. «Но этого важнаго результата школьнаго обученія, говоритъ Дистервегъ, на сколько онъ зави-

снтъ отъ способа обученія чтенію, можетъ достигнуть только тотъ учитель, который самъ вполнѣ обладаетъ чтеніемъ сознательнымъ, который внимательно и глубоко изучилъ основныя правила такого чтенія». Нельзя другимъ дать то, чего самъ не имѣешь.

с) Выразительность чтенія.

Выразительное, иначе изящное или эстетическое чтеніе вообще мало и до сихъ поръ обращаетъ на себя вниманіе въ нашихъ школахъ. Кому неизвѣстно, какъ мало у насъ *хорошихъ* чтецовъ? Не только ученики, но и изъ учителей рѣдко кто обладаетъ способностію изящнаго чтенія. Конечно, нельзя объяснить этотъ недостатокъ природною неспособностію: для этого нѣтъ основаній; въ виду почти общаго пренебреженія изящнымъ чтеніемъ, замѣченный фактъ просто объясняется тѣмъ, что въ школахъ такому чтенію у насъ не учили. О народной школѣ и говорить нечего. А между тѣмъ изящное чтеніе имѣетъ здѣсь именно особенно важное значеніе. Вотъ что вполнѣ вѣрно говоритъ объ этомъ уважаемый нашъ практическій знатокъ народнаго образованія баронъ Корфъ: «Всякій изъ насъ испытывалъ, какъ пріятно слушать того чтеца, который читаетъ такъ, какъ будто бы и въ книгу не смотритъ, а просто разсказываетъ, т. е., читаетъ *выразительно*, какъ будто говоритъ; но въ сельской школѣ выразительность чтенія должна быть достигаема не только потому, что оно доставляетъ удовольствіе, но въ особенности потому, что благозвучное чтеніе немногихъ, обученныхъ школою, можетъ принести величайшую пользу всей неграмотной массѣ. Наша школа должна образовать для народа такихъ чтецовъ, которыхъ народъ слушалъ бы съ удовольствіемъ, которые выразительностію чтенія привлекали бы къ себѣ народъ, пробуждали бы въ неграмотной массѣ охоту послушать чтеца, вмѣсто того, чтобы въ праздничный день идти въ кабакъ, представляющій до сихъ поръ, за отсутствіемъ хорошихъ чтецовъ, единственное развлеченіе для рабочаго человѣка. Подобное чтеніе въ тоже время послужитъ лучшею рекомендаціей школы для неграмотныхъ, которые еще мало ею заинтересованы» [1]).

---

[1]) Н. А. *Корфъ*, Русская начал. школа, изд. 4, стр. 121.

Едва ли кто станетъ оспаривать вѣрность и практичность этого замѣчанія, внушеннаго автору, очевидно, непосредственнымъ наблюденіемъ жизни нашего простолюдина [1]).

Считаемъ нужнымъ сдѣлать здѣсь оговорку. Изящное чтеніе, или что тоже, выразительное имѣетъ свои степени, отъ простаго чтенія съ соблюденіемъ остановокъ, ударенія, знаковъ препинанія до высоко-художественнаго искусства знаменитыхъ драматическихъ чтецовъ на сценѣ, съ неподражаемою силою, вѣрностію и глубиною воспроизводящихъ вѣчные типы характеровъ, созданныхъ геніями человѣчества. О послѣдней формѣ чтенія въ школѣ не можетъ быть и рѣчи. Чтобы усвоить себѣ всѣ тонкости, выраженныя въ проникнутомъ глубокимъ чувствомъ произведеніи геніальнаго автора, чтобы постигнуть во всей глубинѣ созданные имъ характеры и передать мысль и чувство автора такъ; чтобы потрясти слушателей,—для этого требуется такая сила таланта, такая степень воспріимчивости, силы умственнаго и нравственнаго развитія, какая составляетъ достояніе немногихъ. Но зато каждый человѣкъ можетъ достигнуть той степени искусства выразительнаго чтенія, какую представляетъ наша простая обыденная устная рѣчь, иначе—каждый можетъ научиться *читать* такъ, какъ онъ *говоритъ*. До этой степени выразительность чтенія можетъ и должна быть изучаема въ школахъ, дабы стать общимъ достояніемъ

---

[1]) Замѣчательно, что на выработку чтенія со стороны изящества произношенія обращалось тщательное вниманіе даже въ нашихъ старыхъ букваряхъ до-Петровской эпохи. Вотъ совѣтъ объ этомъ Мелетія Смотрицкаго.

«Зри, внимай, разумѣй, разсмотряй, памятуй, какъ псалтирь говорити. Первое—что говорити; второе—всякое слово договаривати; третье—на строкахъ ставитися; четвертое—умомъ разумѣти словеса, что говорити; пятое—*пословицы* знати, да и памятовати, какъ которое слово говорити: сверху слово ударити голосомъ, или прямо молвити. А всякое слово почати духомъ: *ясно, чисто, звонко*; кончати духомъ потомужь, слово чисто, звонко, равнымъ голосомъ, ни высоко, ни низко, ни слабѣя словомъ, ни насилу кричати, ни тихо, ни борзо, а часто отдыхати и крѣпко по три и по четыре строки—духомъ, а равно строкою говорити. А весь сей указъ умомъ, да языкомъ, да гласомъ содержится и красится во всякомъ человѣцѣ и во всякихъ пословицахъ книжныхъ.» Букварная систем. обуч. Д. *Извѣкова*. «Семья и Школа» 1872 г., № 4, стр. 730.

всякаго грамотнаго человѣка. Какія можно указать средства для достиженія этой цѣли? Они у каждаго подъ руками.

1) Первая степень выразительнаго чтенія заключается уже въ чтеніи *правильномъ*. Пусть учитель строго наблюдаетъ, чтобы выговоръ дѣтей всегда былъ чистъ и ясенъ; чтобы слова произносились раздѣльно, съ правильнымъ удареніемъ; чтобы знаки препинанія соблюдались при чтеніи,—дѣти будутъ тогда уже на прямой дорогѣ къ чтенію выразительному.

2) Сознательность чтенія, какъ уже замѣчено, также служитъ основою для выразительности: кто вполнѣ отчетливо понялъ и усвоилъ мысль автора, тотъ и выразитъ ее соотвѣтственно содержанію ея. Пусть не забываетъ и это учитель.

3) Но главное средство выразительнаго чтенія безспорно есть *образцовое чтеніе* самого учителя. Вотъ почему каждый учитель долженъ внимательно прежде всего поработать надъ собою, если хочетъ, чтобъ ученики его научились чтенію образцовому. «На сколько учитель самъ усвоилъ искусство въ чтеніи, говоритъ Дистервегъ, настолько онъ сдѣлался способнымъ обучать чтенію, потому что умѣнье читать основывается прежде всего на подражаніи». Дистервегъ совѣтуетъ даже, для выработки чтенія, учителямъ на конференціяхъ и съѣздахъ дѣлать публично опыты въ изящномъ чтеніи, чтобы выяснить его основанія и условія.

4) Послѣ примѣра слѣдуютъ *правила* изящнаго чтенія, которыя, конечно, должны усвоиваться учениками практически. Дистервегъ различаетъ три главные момента въ чтеніи выразительномъ: а) *динамическій*, то-есть, степень *силы* и различнаго напряженія голоса; б) *мелодическій*, куда входятъ такъ называемыя ударенія, пониженіе и повышеніе, плавность голоса и в) *ритмическій*, заключающій въ себѣ правила остановокъ послѣ извѣстныхъ промежутковъ времени. Вотъ какъ онъ характеризуетъ эти моменты:

«*Динамическій элементъ* опредѣляется логическими началами языка, т. е. зависитъ отъ тѣхъ мыслей, которыя нужно передать, и выступаетъ въ тѣхъ словахъ и выраженіяхъ, которыми преимущественно передъ другими выражается какая-либо мысль. Поэтому правильное чтеніе непонятнаго—немыслимо, и если оно иногда удается, то это дѣло случая или инстинкта. Слѣдовательно, несправедливо было бы требовать отъ кого-либо правильной пере-

дачи въ чтеніи содержанія незнакомаго отрывка. Значеніе какого-нибудь слова первой части сложнаго предложенія очень нерѣдко узнается только изъ послѣдней его части. Такъ какъ глазами нельзя угадать слѣдующей за прочитанною мысли, то безъ предварительнаго знакомства съ содержаніемъ читаемаго сразу трудно прочитать вполнѣ выразительно. *Удареніе* становится различнымъ, когда нужно передать посредствомъ чтенія *одно* предложеніе, или *нѣсколько* предложеній, связанныхъ въ одно цѣлое для выраженія какой-либо мысли.» Слѣдовательно, для изящнаго чтенія полезно *предварительно* ознакомиться съ содержаніемъ читаемаго и затѣмъ стараться передать его со всѣми оттѣнками.

«*Мелодическій элементъ*, вводя въ рѣчь смѣну высокихъ и низкихъ тоновъ, гармонически соединяющихся въ одно цѣлое, дѣлаетъ чтеніе собственно благозвучнымъ. Какъ динамическій элементъ принадлежитъ собственно разсудку, такъ мелодическій — чувству. Оба элемента не отдѣляются другъ отъ друга, но тѣсно соединены между собою.

«*Ритмическій элементъ* основывается на правильности смѣнъ звуковъ и тоновъ, послѣ опредѣленныхъ промежутковъ времени, и на паузахъ, являющихся при этихъ смѣнахъ. Смотря по разнообразію содержанія мыслей, чувствъ, страстей и стремленій воли, является большая или меньшая быстрота или медленность чтенія, съ надлежащими остановками, приспособленными къ большему пониманію рѣчи слушателями и къ физіологическимъ условіямъ дыханія и силъ читающаго. Этотъ элементъ также тѣсно соединяется съ предыдущими.»

Конечно, вовсе не легко усвоить себѣ, даже чисто практически, основанія и правила изящнаго чтенія; но тѣмъ болѣе долженъ употребить учитель усилій, чтобы достигнуть этой цѣли.

Особенное вниманіе учителей мы желали бы обратить на *простоту*, *естественность* и *искренность* чтенія. Часто иные учителя считаютъ изящнымъ чтеніе напыщенное, высокопарное, неестественное. Такое чтеніе часто можно слышать у нашихъ проповѣдниковъ, но въ немъ нѣтъ ничего изящнаго. Манерность, искусственная аффектація, приторная сантиментальность—все это признаки отсутствія истиннаго изящества. Сюда присоединяется неискренность, такъ сказать, дѣланная, подогрѣтая чувствительность, иногда сантиментальность—приторная, искусственная. Это—фаль-

шивый тонъ чтенія, который противенъ слушателямъ. Чего не чувствуешь, то нечего и выражать; каждый на столько долженъ себя уважать, чтобы не унижаться до лжи, не обнаруживать того, чего въ душѣ нѣтъ. Нечего восторгаться описаніемъ солнечнаго восхода, если самый восходъ никакого движенія душевнаго въ насъ не производитъ; нечего восклицать и жестикулировать при описаніи несчастій человѣческихъ, если самыя несчастія насъ не трогаютъ. Сила чувства и убѣжденія лежитъ глубоко въ душѣ, и если ихъ нѣтъ, то нельзя замѣнить ихъ ни вздохами, ни размахиваньемъ руками, ни высокимъ тономъ голоса. Только тотъ увлечетъ другихъ и потрясетъ ихъ душу, кто самъ увлеченъ предметомъ или тронутъ какимъ-либо фактомъ. Въ чтеніи же должна быть естественность, простота, искренность.

Совершенство чтенія находится въ живой и неразрывной связи съ нашимъ общимъ образованіемъ; несовершенства нашей рѣчи (монотонность, крикливость, неправильность ея и пр.) служатъ признакомъ недостаточнаго образованія, которое отражается и на чтеніи.

«Извѣстный уровень умѣнья читать служитъ масштабомъ для общей оцѣнки состоянія школы, такъ какъ чтеніе не есть отдѣльная, оторванная отъ цѣлаго духовнаго строя и развитія вѣтвь, но результатъ всего этого развитія.» Чѣмъ выше человѣкъ развивается, тѣмъ сильнѣе обнаруживается вліяніе его развитія, тѣмъ болѣе выигрываетъ способъ устной передачи не только своихъ, но и чужихъ мыслей. Особенное же и прямое вліяніе на это искусство оказываетъ основательное знаніе роднаго языка. Чѣмъ глубже усвоены законы и правила его, чѣмъ болѣе кто входитъ въ духъ и характеръ его, тѣмъ вѣрнѣе будетъ воспріятіе выражаемыхъ имъ мыслей и тѣмъ правильнѣе будетъ ихъ воспроизведеніе и въ чтеніи.

Хотя у насъ вообще мало обращалось вниманія на чтеніе изящное, выразительное, но значеніе его едва ли кто можетъ отрицать. Не говоря уже объ образовательномъ и практическомъ его значеніи для народа, оно имѣетъ высокую важность для школы. Отличное чтеніе оживляетъ школу, электризуетъ классъ, вызываетъ любознательность, охоту подражать ему; это сила дисциплинирующая и въ полномъ смыслѣ образовательная.

II. Матеріалъ для чтенія.

(«Книги для чтенія»).

Матеріалъ для чтенія дается учащимся обыкновенно сначала въ самомъ «букварѣ», или въ «первой учебной книжкѣ», затѣмъ въ «книгахъ для чтенія» среднихъ и высшихъ классовъ. Такъ какъ о первыхъ пособіяхъ было уже сказано раньше, то мы теперь разсмотримъ вопросъ о *книгахъ для чтенія*.

«Книга для чтенія»,—нынѣ это признано всѣми,—должна составлять средоточіе школьнаго курса, какъ въ отношеніи формальнаго развитія, такъ и реальнаго обученія учащихся. Вотъ причина, почему вопросъ о книгѣ для чтенія въ послѣднее время получилъ столь важное значеніе въ педагогической литературѣ, а практическихъ опытовъ для рѣшенія его такъ много, что даже простое библіографическое обозрѣніе ихъ затруднительно. Ни одна школа не можетъ обойтись безъ книги для чтенія; между тѣмъ едва ли хотя одна книга для чтенія вполнѣ удовлетворяла бы всѣмъ требованіямъ ея идеи; понятно, что попытки въ этомъ дѣлѣ смѣняли одна другую и ихъ накопилось не мало. Но прежде, нежели мы перейдемъ къ изложенію нашего взгляда на составъ и обработку книги для чтенія, считаемъ полезнымъ для дѣла представить хотя краткій историческій очеркъ ея постепеннаго развитія, подобно тому, какъ мы сдѣлали это относительно обученія грамотѣ.

Историческій очеркъ развитія и обработки «книги для чтенія».

Исторія «книги для чтенія» тѣсно связана съ исторіей начальной школы вообще. Первоначально, когда еще не было школы въ собственномъ смыслѣ начальной и народной, «книгъ для чтенія», въ смыслѣ учебныхъ классныхъ пособій, совсѣмъ не было; читали, что придется, чаще всего библію, свято-отеческія творенія, богослужебныя книги, даже святцы. Одною изъ первыхъ попытокъ приспособить матеріалъ для чтенія къ школьнымъ потребностямъ является трудъ *Конрада Данкротгейма*, учителя въ Гагенау, издавшаго въ 1435 году «Святцы» («Heiligen-Namenbuch»), гдѣ приведены были имена святыхъ, какъ первый матеріалъ для упражненія въ чтеніи. Великій реформаторъ западнаго міра, *Лютеръ*

хорошо сознавалъ нужду школъ въ книгѣ для чтенія, хотя понималъ задачу ея въ смыслѣ чисто-религіозномъ. Въ 1520 г. онъ издалъ «Ручную дѣтскую книжку» («Der Kinder Handbüchlein»), гдѣ помѣстилъ Молитву Господню, Символъ вѣры и Десять Заповѣдей. Въ 1525 г. появилось съ этою цѣлію обработанное изданіе школьной библіи, гдѣ помѣщены были избранныя изрѣченія изъ книгъ Св. Писанія въ алфавитномъ порядкѣ, съ присовокупленіемъ молитвъ и цифръ до 1000. Понятно, что подобныя пособія, составлявшія только первые опыты обработки матеріала для чтенія въ школахъ, далеко не удовлетворяли ея даже самымъ насущнымъ потребностямъ.

Новую совершенно эпоху въ этой области составляетъ трудъ *Коменскаго* «Orbis pictus», появившійся въ 1658 году [1]). Книга эта имѣла величайшую извѣстность; она была переведена на многіе языки, выдержла множество изданій и дѣйствительно составляла для своего времени совершенно новое и вполнѣ оригинальное явленіе. Содержаніе этой книги состояло изъ ряда картинъ, на которыхъ изображено было множество предметовъ изъ міра видимаго, произведеній природы и искусствъ, начиная съ предметовъ и явленій самыхъ обыденныхъ, доступныхъ для непосредственнаго наблюденія учащихся. Къ картинкамъ приспособленъ былъ *текстъ*, назначенный собственно для чтенія и состоявшій изъ краткихъ предложеній, заключавшихъ въ себѣ описанія изображеній, перечисленіе предметовъ, ихъ группировку по родамъ и проч. Великій мыслитель-педагогъ впервые сдѣлалъ опытъ сообщить *наглядность* чтенію и дать для него такой матеріалъ, который бы познакомилъ учащагося съ окружающимъ его міромъ, сообщилъ ему необходимыя элементарныя знанія, доступныя дѣтскому возрасту. Такимъ образомъ, по взгляду Коменскаго, «Книга для чтенія» впервые пріобрѣтаетъ вполнѣ педагогическое значеніе и занимаетъ то важное мѣсто въ школѣ, которое впослѣдствіи

---

[1]) Вотъ полное заглавіе этого замѣчательнаго труда: «Orbis sensualium pictus, haec est, omnium fundamentalium in mundo rerum et in vita actionum nomenclatura, ad ocularem demonstrationem deducta». Nürnb. 1658. Коменскій пишетъ, что книга эта была имъ окончена еще въ 1655 г., но долго не находилось гравера, который бы могъ исполнить рисунки, составлявшіе главную основу этого труда. См. *Commenii* Opp. Omnia didactica. III. pag. 809.

сдѣлало книгу для чтенія средоточнымъ пунктомъ и основою всего начальнаго школьнаго курса. Orbis Pictus, эта небольшая книжка съ картинками, есть родоначальница всѣхъ нашихъ иллюстрированныхъ изданій для дѣтей; она прототипъ современныхъ намъ «книгъ для чтенія», гдѣ элементы формальнаго и реальнаго образованія, соединяясь вмѣстѣ, образуютъ «школьную науку», составляющую существо начальнаго обученія. Однако, идеи, положенныя Коменскимъ въ основу его труда, не скоро еще вошли въ жизнь, не скоро были приняты школой. Разработка «Книги для чтенія» медленно подвигалась впередъ, съ усовершенствованіемъ обученія грамотѣ.

Въ 1700 году появилась въ Галле книга *Цейдлера* «Новый усовершенствованный букварь», ключъ для искусства чтенія, составленный, какъ уже извѣстно, по силлабической методѣ. Авторъ исключительно занялся «слогованьемъ»; матеріаломъ же для чтенія книга бѣдна,—за буквами и слогами—отрывочныя слова, нравственныя изрѣченія, молитвы составляли ея содержаніе. Въ томъ же родѣ было изданіе Эрнста *Бенцкаго*, появившееся въ 1711 году подъ заглавіемъ «Erleichtertes Lesebüchlein». Книжка эта, имѣвшая нѣкоторый успѣхъ, была вновь издана *Геккеромъ* въ 1757 г. Единственное улучшеніе, какое издатели старались внести въ книгу для чтенія, это были *картинки*, хотя онѣ мало смягчали скуку и сухость содержанія этихъ опытовъ. *Биндоръ*, жившій въ серединѣ XVIII вѣка, издавъ букварь съ картинками, внесъ въ него для развлеченія дѣтей *стишки* [1]), а также описанія предметовъ изъ естественной исторіи, произведеній искусствъ, слѣдуя примѣру Коменскаго. Мало-по-малу къ букварямъ стали присоединять матеріалъ для чтенія, болѣе пригодный для дѣтскаго возраста. Большимъ сочувствіемъ, въ свое время, пользовалось изданіе *Вейсса* (1792.) «Новая азбука, съ нѣкоторыми маленькими упражненіями для дѣтей» [2]). На каждой страничкѣ этой азбуки было

---

[1]) Напр. «Ein Affe gar possirlich ist,
Zumal wenn er vom Apfel fricht»,
или: «Der Dachs im hoche beisst der Hund,
Soldaten macht der Degen kund» etc.
Bienrod, «Bilder- ABC- Buch».

[2]) Chr. *Weisze*, «Neues ABC- Buch, nebst einigen kleinen Uebungen ür Kinder. Leipz. 1792.

по картинкѣ, со стишками. Вслѣдъ за азбукой печатнаго и письменнаго шрифта, шли цифры, нравственныя правила, краткіе разсказы, изрѣченія и дѣтскія пѣсенки. Въ томъ же родѣ извѣстный педагогъ *Э. Роховъ* издалъ въ 1772 году своего «Другъ дѣтей», въ которомъ особеннымъ достоинствомъ отличались разсказы дѣтскіе [1]). *Зальцманъ* въ 1792 году, приспособляясь къ изданному имъ извѣстному дидактическому руководству въ драматической формѣ, подъ заглавіемъ «Конрадъ Киферъ», также составилъ «Букварь Конрада Кифера и книжку для чтенія» [2]), куда внесъ довольно много реальнаго матеріала для читающихъ. Но особенно широкимъ распространеніемъ, и можно сказать, громадною извѣстностію пользовался появившійся въ 1801 году, трудъ *Вильмсена* «Другъ дѣтей» [3]). Книга эта переведена была на многіе языки, въ томъ числѣ и на нашъ русскій [4]); нѣсколько разъ переработывалась (напр. въ 1847 году она была переработана *Пильномъ* и издана была въ 186-мъ изданіи) и вытерпѣла до 200 изданій: рѣдкій успѣхъ, тѣмъ болѣе замѣчательный, что въ сущности трудъ Вильмсена хотя и почтенный, но ничего новаго или особенно хорошаго въ себѣ не заключалъ. Главное содержаніе его составляли небольшіе разсказы моральнаго содержанія, стихотворенія и нѣсколько пѣснопѣній. Довольно значительный успѣхъ имѣлъ также извѣстный «Ручной букварь или руководство для обученія чтенію» Стефани [5]). Въ пятидесятыхъ годахъ книга эта достигла уже *сотаго* изданія.

Но чѣмъ болѣе выяснялась идея начальной школы, чѣмъ опредѣленнѣе и яснѣе ставились ея общеобразовательныя задачи, тѣмъ болѣе подвергалась переработкѣ и книга для чтенія. Старый обычай—наполнять эти изданія моральными сентенціями, притчами, разсказами нравственнаго характера, молитвами, текстами и т. п. матеріаломъ, наводившимъ невыносимую скуку и тоску на учащихся, потерялъ кредитъ, несостоятельность его была слишкомъ

---

[1]) «Der Kinderfreund v. *Rochow*, nach den Ausgaben von *Türk*, *Schletz* und *Winter*.

[2]) *Chr. Salzmann*, «Konrad Kiefer's ABC- Buch und Lesebüchlein».

[3]) *Ph. Wilmsen*, «Der deutsche Kinderfreund». Berl. 1801.

[4]) «Другъ дѣтей» *Максимовича*.

[5]) *Dr. Stephani*, «Die Handfibel oder das Elementarbuch zum Leselernen». Erlang. 1802.

очевидна. Пробудившееся въ это время направленіе *филантропизма* повернуло совсѣмъ въ другую сторону;—на первомъ планѣ книги для чтенія стали *чисто-реальныя* задачи, сообщеніе практически-полезныхъ свѣдѣній учащимся. Съ тою же односторонностью, съ какою прежде проповѣдывались въ книгѣ для чтенія мораль и сентенціи, теперь стали посвящать эти изданія исключительно реальнымъ свѣдѣніямъ. Направленіе это, начавшись въ школѣ филантропистовъ, сохранило силу и до настоящаго времени, такъ что многіе составители книгъ для чтенія и теперь еще ему слѣдуютъ. Между массою книгъ этого направленія, какъ наиболѣе выдающіеся, мы упомянемъ труды *Лэра* [1]), *Снелля* [2]), *Рисса* [3]), *Оффингера* [4]), *Швейцера* [5]), *Тиме* [6]), *Кирша* [7]), *Швабе* [8]), *Церренера* [9]). Въ ближайшее къ намъ время пользуются заслуженною извѣстностью, въ томъ же направленіи составленныя книги: *Росселя* «Книга для чтенія элементарныхъ и городскихъ школъ»; *Грассманна*, «Руководство къ изученію міра и человѣка»; *Шерра*, извѣстнаго швейцарскаго педагога, «Книга для реальнаго чтенія»; *Штерна*, «О природѣ, землѣ, человѣкѣ, народы и ихъ исторія, о здоровьѣ и хозяйствѣ», учебная христоматія, особенно распространенная въ герцогствѣ Баденскомъ; д-ра *Е. Ланге*, «Другъ юношества и народа» и мн. др.

Направленіе это, очевидно, было одностороннее, и односторонность эта скоро невыгодно отразилась на дѣлѣ. Имѣя въ виду исключительно реальную цѣль, составители книгъ для чтенія набивали ихъ собраніемъ самыхъ разнообразныхъ общеполезныхъ

---

[1]) *Löhr*, Das Lesebuch für den Schulunterricht. Leipz. 1815.

[2]) *Snell*, Lesebuch für die Jugend oder Inbegriff des Nützlichsten. Giessen. 1818.

[3]) *Riess*, Lehr- und Lesebuch fur Volksschulen. 3 Aufl. Leipz. 1824.

[4]) *Offinger*, Hilfs-, Lehr-, u. Lesebuch für Volksschulen, zur besseren Begründung der Lebenskenntniss durch zweckmässige Wiederholung der Unterrichtsgegenstände: Natur und Mensch-mit steter Beziehung auf Gott. Bamb. 1825.

[5]) *Schweitzer*, Der Schulfreund. Weimar. 1828.

[6]) *Thieme*, Schulmann oder sächsischer Kinderfreund. Leipz. 1829.

[7]) *Kirsch*, Lese- und Lehrbuch der gemeinnützigen Kenntnisse für Volksschulen. Leipz. 1835.

[8]) *Schwabe*, Denkfreund. 10 Aufl. Giesen. 1836.

[9]) *Zerrenner*, Der neue deutsche Kinderfreund. 17 Aufl. Halle. 1839.

свѣдѣній; иные давали массу очень полезныхъ, но для дѣтей совсѣмъ непригодныхъ статистическихъ матеріаловъ; другіе обращали книгу для чтенія въ учебникъ по естественной исторіи, третьи— въ руководство по хозяйству и экономіи. Такъ какъ масса реальныхъ свѣдѣній громадна, то приходилось выбирать существенное, а въ изложеніи, избѣгая подробностей, давать почти сухой перечень предметовъ, фактовъ, явленій. Понятно, что при такихъ занятіяхъ сердце ребенка оставалось холодно и масса реальныхъ предметовъ только давила его воспріимчивость, не вызывая никакого къ себѣ сочувствія. Дѣтскому возрасту болѣе доступны полныя прелести описанія природы, стихотворенія, разсказы изъ жизни людей и о прошломъ: но имъ не было мѣста въ книгѣ для чтенія. Въ тоже время и обученіе родному языку, устраненное изъ книги для чтенія, обратилось въ сухую, грамматическую учебу, противную дѣтскому чувству, потребностямъ дѣтской природы. Столь неправильное положеніе обученія естественно должно было пробудить реакцію. Лучшіе педагоги пришли къ мысли, что необходимо соединить обученіе языку и реальнымъ предметамъ, къ взаимной ихъ выгодѣ, въ книгѣ для чтенія, которая должна стать *средоточнымъ* пунктомъ и основою учебнаго курса элементарной школы. Къ этому направленію, которое можно охарактеризовать именемъ грамматическаго, примкнули скоро лучшія силы нѣмецкой педагогіи, каковы: *Келльнеръ*, *Дистервегъ* [1]), *Кругъ* [2]), *Эрнстъ Тилихъ* [3]), *Шольцъ* [4]), *Гарнишъ* [5]), *П. Россель* [6]), д-ръ *Вихардъ Ланге* [7]), *Вагнеръ* [8]), *Винтеръ* [9]).

---

[1]) *Ad. Diesterweg*, Lese-und Sprachbuch. Zur Beförderung eines verständigen Lehr-und eines bildenden Sprachunterrichts. Essen. 1832.

[2]) *Ad. Krug*, Kleiner Leseschüler. Leipz. 1822.

[3]) *Ern. Thillich*, Erstes Lesebuch fur Kinder. Leipz. 1825. 2 Aufl.

[4]) *S. Scholz*, Der Leseschüler oder Uebungen im Lesen. Halle. 1830.

[5]) *W. Harnisch*, Erstes Lese- und Sprachbuch, oder Uebungen, um richtig sprechen, lesen und schreiben zu lernen. 1831.

[6]) *P. Rossel*, Sprachlehrliches Lesebuch. Aachen. 1833. 14 Aufl.

[7]) *W. Lange*, Erstes Sprech-und Sprachgebiet. Ein lehr-und Unterrichtsbuch für die deutsche Elementarschule. Magdeb. 1832.

[8]) *W. Wagner*, Lesebuchlein für die untersten Klassen der Volksschulen. Essen. 1836.

[9]) *Fr. Winter*, Elementar-Lesebuch; das Lesen, Sprechen und Schreiben mit einander verbunden und vom Leichten zum Schweren geordnet, Wittenb. 1837.

Однако и въ этомъ направленіи скоро обнаружилась односторонность. Именно, преобладаніе спеціальныхъ задачъ обученія родному языку скоро стало до того сильно, что реальная сторона книги для чтенія почти утратила свое значеніе. Такъ какъ источникъ этого явленія лежалъ въ крайностяхъ и преобладаніи формальной задачи книги для чтенія надъ реальною, то естественно должно было возникнуть новое *примиряющее* направленіе въ педагогіи, которое и поставило себѣ задачей — уравновѣсить и поставить въ живую связь реальную цѣль книги для чтенія съ ея формальною задачей. Разрѣшеніе этой проблемы составляетъ одну изъ живыхъ и плодотворныхъ задачъ современной германской педагогіи, въ обработкѣ которой принимаютъ участіе лучшіе ея наличныя силы. Между многочисленными трудами въ этомъ направленіи, появившимися въ послѣднее время, мы поименуемъ *Гейнриша* и *Людвига* [1]), *Шэтца* [2]), др-въ *Бумиллера* и *Шустера* [3]), *Прейсса* и *Беттера* [4]), *Солередера* [5]), *Гэстерса* [6]), *Любена* [7]), *Кэра* [8]).

Рядомъ съ этими главными направленіями развивались и частныя воззрѣнія на книгу для чтенія. Такъ, одни желали бы сдѣлать ее, какъ и всю народную школу, орудіемъ *конфессіональной пропаганды*, проводникомъ религіозныхъ доктринъ вѣроисповѣдныхъ. Это направленіе можно охарактеризовать именемъ *религіозно-конфессіональнаго*. Образцомъ такого направленія можетъ служить трудъ *Сарторіуса* «Зеркало жизни», книга для чтенія въ школѣ и дома. Дистервегъ, который особенно энергично и неутомимо ратовалъ противъ этого направленія, признавъ достоинство упомянутаго труда, рѣшительно заявляетъ, что ему слѣдуетъ за-

---

[1]) *Gr. Heinisch* и *I. Ludwig*, Sprach- und Lesebücher. Bamberg. 1858.

[2]) *I. Schätz*, Lehr-und Uebungsbuch für Sämmtliche Klassen der Volksschule. Regensb. 1864.

[3]) *Dr. Bumüller* и *Dr. Schuster*, Lesebuch für Volksschulen. Illustrirte. Aufl. Freiburg.

[4]) *C. Preuss* и *A. Better*, Preussischer Kinderfreund. Königsberg.

[5]) *L. Soleredér*, Das Buch der Anschauung. München.

[6]) *A. Haesters*, Lehr-und Lesebücher. Essen.

[7]) *A. Lüben*, Lesebuch für Bürgerschule.

[8]) *Kehr*. Das Lesebuch für Volksschulen.

крыть доступъ въ школу. «Всякій здоровый и свѣжій человѣкъ, говоритъ онъ, долженъ содѣйствовать устраненію вліянія конфессіональныхъ партій на школу, — иначе прощай юношеская свѣжесть и энергія».

Другое направленіе, которое старалось подчинить себѣ книгу для чтенія, стояло въ связи съ политическою жизнью германскаго народа и которое желало сдѣлать ее орудіемъ политической пропаганды извѣстныхъ партій. Направленіе это можно охарактеризовать именемъ *тенденціозно-политическаго*. О немъ слѣдуетъ замѣтить, что оно, какъ и предыдущее, не должно имѣть мѣста въ школѣ. Нѣтъ ничего вреднѣе и опаснѣй для послѣдней, какъ служеніе политическимъ партіямъ. Школа, какъ и церковь, должна быть вполнѣ *свободною*; задача ея—дѣлать человѣка человѣкомъ; это—область гуманизма, знанія, умственнаго труда и развитія, но никакъ не политики.

Наконецъ, поднимался еще вопросъ и о томъ, не слѣдуетъ ли писать *особыя* книги для мальчиковъ и особыя для дѣвочекъ? Такъ нѣкто *Эльдиттъ*, въ изданной имъ «Христоматіи *для дѣвицъ*» (Кенигсбергъ 1848) пишетъ: «Христоматія для дѣвицъ должна быть составлена *иначе*, нежели для мальчиковъ: она должна быть не огородомъ, но *цвѣтникомъ* (sic), не руководствомъ, вводящимъ въ другія науки, но пищею для ума и сердца, — слѣдовательно, она должна заключать болѣе поэтическихъ элементовъ, чѣмъ прозаическихъ». Что на это сказать? Если бы женщины жили въ «цвѣтникахъ», можетъ быть, и было бы полезно ихъ устранять отъ «огородовъ»; но если женщина должна быть при мужѣ—ему помощницей, безъ мужа — самостоятельно обезпечивать свое существованіе трудомъ, то такое экзотическое ихъ воспитаніе прежде всего противно жизни и ея условіямъ. Но оно противно и основной идеѣ элементарной школы. Для послѣдней нѣтъ половъ, а есть только *дѣти*, изъ которыхъ впослѣдствіи будутъ люди, и которыя для этого должны быть обучаемы и воспитываемы по человѣчески. Ничего больше. Это направленіе, впрочемъ, никогда не имѣло и успѣха.

Вмѣстѣ съ выработкою болѣе вѣрнаго взгляда на книгу для чтенія, само собою возникъ вопросъ о *практическомъ* ея примѣненіи въ школѣ. Книга есть, и даже хорошая; но этого мало. Можно и съ хорошимъ оружіемъ быть побѣжденнымъ, при неу-

мѣнѣи обращаться съ нимъ. Итакъ, нужно было выяснить вопросъ, *какъ* пользоваться книгой для чтенія, чтобъ она вполнѣ достигала цѣли?—Въ вопросѣ этомъ, кромѣ интереса научно-педагогическаго, лежали самые существенные интересы школы. Обстоятельство это побудило въ практическомъ его разрѣшеніи принять участіе даже нѣкоторыя изъ германскихъ правительствъ. Такъ баварское министерство назначило конкурсъ на тему: «При какихъ условіяхъ книга для чтенія можетъ принести наиболѣе пользы въ рукахъ учителя и учениковъ? [1]). Отвѣтомъ на эту тему явился въ прошломъ году прекрасный трудъ *Кригера*: «Книга для чтенія. Основаніе и центръ словеснаго и реальнаго обученія въ народной школѣ» [2]). Авторъ ея стоитъ на точкѣ зрѣнія средняго примиряющаго направленія; по обработкѣ предмета это почтенный трудъ; но мы выше его ставимъ трудъ Кэра: «Теоретико-практическое руководство для обработки нѣмецкихъ образцовъ» [3]); по нашему мнѣнію, это едва ли не лучшее сочиненіе по данному вопросу въ современной германской литературѣ. Независимо однако отъ достоинства тѣхъ или другихъ опытовъ въ обработкѣ указаннаго вопроса, самъ по себѣ важенъ тотъ фактъ, что вполнѣ педагогическое *примѣненіе* книги для чтенія въ школѣ получило нынѣ одинаковое значеніе съ обработкой самой книги. Это можно видѣть отчасти и изъ того обстоятельства, что всѣ лучшіе составители книгъ для чтенія за послѣднее время издавали къ своимъ трудамъ *особыя* дидактическія руководства.

Переходя затѣмъ къ обозрѣнію «книгъ для чтенія» въ школахъ *русскихъ*, мы находимъ много аналогичнаго въ исторіи ихъ развитія съ книгами для чтенія въ западной Европѣ. И у насъ сперва преобладало въ школахъ до-петровскаго времени религіозное чтеніе, источникомъ котораго служили библія, отеческія собранія

---

[1]) «Unter welchem Bedingungen ist das Lesebuch in der Hand des Lehrers und des Schülers von grossem Nutzen?»

[2]) *F. Krieger*, Das Lesebuch. Grundlage und Mittelpunct des Sprach- und realunterrichts in der Volksschule. Gekrönte Preisschrift. Leipz. 1872.

[3]) *Kehr*, Teoretisch-practische Anweisung zur Behandlung deutsche: Lesestücke. 6 Aufl. 1871. Труды Кэра, какъ и Любена, по вопросу о книгѣ для чтенія мы здѣсь не разбираемъ, потому что сдѣлали это раньше въ статьѣ, помѣщенной въ *Журн. Мин. Нар. Пр.* и въ *Семьѣ* и *Школѣ* за 1871 г.: «Къ вопросу о книгѣ для чтенія въ нашей народной школѣ».

*

религіозныхъ поученій и т. под. Только со времени Екатерининской реформы нашего училищевѣдѣнія являются попытки дать школамъ книги для чтенія съ характеромъ общеобразовательнымъ. Извѣстно, что по личному распоряженію Екатерины для нашихъ школъ былъ переведенъ великій трудъ Коменскаго «Orbis visibilis pictus» въ 1788 г. подъ заглавіемъ: «Зрѣлище вселенныя, на латинскомъ, россійскомъ и нѣмецкомъ языкахъ, изданное для *народныхъ* училищъ. Съ *естампами*». Это простой буквальный переводъ подлинника, очень грубый, какъ и тѣ *естампы*, которыми онъ украшенъ. Многія изъ картинокъ едва напоминаютъ предметы, на нихъ изображенные. Кромѣ этой книги для чтенія была еще введена въ школы книга «Объ обязанностяхъ», конечно, сухая, скучная, нравоучительная. Замѣчательно, что извѣстный «Другъ дѣтей» Вильмсена, передѣланный для нашихъ школъ Максимовичемъ, имѣлъ и у насъ въ свое время большой успѣхъ; даже теперь, когда мы имѣемъ капитальныя по этой части произведенія, «Другъ дѣтей» и понынѣ еще существуетъ въ продажѣ.

При разсмотрѣніи исторіи книгъ для чтенія заграницей, мы отмѣтили главныя *направленія* въ ихъ обработкѣ; представители этихъ направленій есть и у насъ. Съ преобладаніемъ *формальной* стороны у насъ есть книги для чтенія: а) г. *Пеннинскаго:* «Книга для чтеній и упражненій въ языкѣ», теперь давно забытая, но въ свое время бывшая очень распространеннымъ изданіемъ; б) г. *Николенко*: «Пособіе для практическихъ занятій при первоначальномъ изученіи русскаго языка въ гимназіяхъ» (3 книжки 1869.)' трудъ отличающійся богатствомъ литературнаго матеріала, словесныхъ образцовъ изъ произведеній отечественныхъ писателей, выбранныхъ хотя и не всегда удачно, но въ большинствѣ пригодныхъ для цѣли. Авторъ самъ не называетъ своего труда «Книгой для чтенія», считая трудъ составленія послѣдней не по силамъ для одного человѣка [1]); но дѣло не въ имени,—въ существѣ своемъ трудъ г. Николенко все же есть «Книга для чтенія», приспособленная къ упражненіямъ въ языкѣ и словесности; с) г. *Новаковскаго* «Русская христоматія, какъ пособіе при преподаваніи отечественнаго языка» (3 книги, 1864 г.). Объ этой книгѣ сказать

---

[1]) *Г. Николенко*, «Пособіе» и пр. изд. 2, 1689 г. предисловіе, стр. XVIII.

нечего, кромѣ развѣ того, что она принадлежитъ къ числу компиляцій, не совсѣмъ удачныхъ; д) *П. Басистова:* «Для чтенія и разсказа. Хрестоматія для упражненія при преподаваніи русскаго языка». 2 курса, изд. III. 1873). Трудъ этотъ приспособленъ къ гимназическому преподаванію, хотя первый курсъ его могъ бы быть пригоденъ и для элементарныхъ школъ, если бы содержаніе его болѣе отвѣчало курсу послѣднихъ. Выборъ матеріала въ хрестоматіи не дуренъ, но онъ односторонненъ; реальная задача книги для чтенія здѣсь совсѣмъ опущена изъ виду.

Совершенно противоположнаго направленія держится *Разинъ* въ книгѣ для чтенія: «Божій міръ». Авторъ здѣсь преслѣдуетъ цѣль исключительно *реальную*,—сообщеніе ребенку общеполезныхъ и занимательныхъ свѣдѣній изъ Божьяго міра, при чемъ выборъ матеріала иногда совершенно не отвѣчаетъ дѣтскому возрасту. Но до послѣднихъ предѣловъ этого направленія довелъ книгу для чтенія баронъ *Н. А. Корфъ* въ изданномъ имъ произведеніи, подъ заглавіемъ: «Нашъ Другъ». Почтенный авторъ стоитъ на точкѣ зрѣнія крайняго утилитаризма, который кромѣ того, прикрѣпленъ къ извѣстнымъ, чисто—мѣстнымъ условіямъ тѣхъ школъ, которыя состояли въ вѣдѣніи автора, что отразилось даже въ языкѣ книги, вообще недостаточно выработанномъ [1]). Впрочемъ, книга эта богата матеріаломъ для разнообразныхъ школьныхъ упражненій, словесныхъ и письменныхъ [2]).

Къ среднему примиряющему направленію въ обработкѣ книгъ для чтенія принадлежатъ труды: а) І. *Паульсона*, «Первая учебная книжка» и «Книга для чтенія и практическихъ упражненій въ русскомъ языкѣ» (42 десятокъ тысячъ, Москва, 1873),—книжки не безъ недостатковъ, но во всякомъ случаѣ толково составленныя и небезполезныя для школъ; б) *Ушинскаго*, «Родное слово» и Дѣтскій міръ». О «Родномъ словѣ» мы уже говорили; «Дѣтскій міръ»

---

[1]) Бар. Н. А. Корфъ извѣстенъ своею ревностною дѣятельностію по надзору за школами Александровск. земства, Екатеринослав. губ., гдѣ на половину живутъ Малороссы, отъ того въ книгу вкралось не мало малороссійскихъ словъ.

[2]) Здѣсь мы не дѣлаемъ обстоятельнаго разбора ни «Нашего Друга», ни другихъ книгъ для чтенія, такъ какъ это сдѣлано нами раньше въ особыхъ статьяхъ, помѣщенныхъ въ ж. *Семья и Школа* и *Журн. Мин. Нар. Просв.*, повтореній же мы, по возможности, избѣгаемъ.

представляетъ тоже капитальное пріобрѣтеніе нашей педагогической литературы. Авторъ его стоитъ на точкѣ зрѣнія единства формальнаго образованія съ реальнымъ; сообщая весьма разнообразный матеріалъ изъ различныхъ областей человѣческаго знанія, авторъ въ тоже время даетъ руководство для постепенныхъ умственныхъ упражненій, имѣющихъ задачей формальное развитіе дѣтей. Достоинства этого труда несомнѣнны, но содержаніемъ своимъ онъ превышаетъ уровень требованій и объемъ курса начальной школы,—это книга для гимназій; в) съ той же точки зрѣнія обработалъ «Книгу для чтенія» г. *Водовозовъ*. О достоинствахъ этого труда мы уже писали въ другомъ мѣстѣ; здѣсь же замѣтимъ, что главную заслугу автора составляетъ дидактическое руководство для учителей, какъ пользоваться книгой для чтенія,—это вполнѣ практическое и обстоятельное изложеніе можетъ быть съ пользою рекомендовано для утителей.

Съ точки зрѣнія *національной* у насъ есть почтенный трудъ г. *Щербины*, изданный имъ подъ названіемъ: «Пчела», въ подражаніе стариннымъ нашимъ сборникамъ для чтенія, которые были весьма распространены въ былое время въ народѣ. Книга эта, не смотря на односторонность тенденціозности ея идеи, представляетъ трудъ замѣчательный, но не въ смыслѣ школьнаго пособія, а какъ книга для народнаго чтенія.

Мы указали важнѣйшія произведенія нашей педагогической литературы въ области «Книгъ для чтенія», опуская множество мелкихъ, чисто спекуляціоннаго характера, произведеній въ этомъ родѣ. Такъ напр., есть «Книга для чтенія», составленная г. *Андріашевымъ*;—это бездарнѣйшая компиляція, которая развѣ потому и заслуживаетъ упоминанія, что авторъ ея примыкаетъ къ тѣмъ лицамъ, которыя хотѣли бы изъ книги для чтенія сдѣлать, если не молитвенникъ, то «Книгу поученій» въ родѣ «Часовъ благоговѣнія». Подобныя произведенія составляютъ балластъ въ педагогической литературѣ и, конечно, ихъ слѣдуетъ игнорировать.

Сдѣлавши краткій очеркъ историческаго развитія обработки и взглядовъ на книгу для чтенія, мы далѣе должны сформулировать тѣ *дидактическія основанія*, которыя добыты исторіей и въ наше время составляютъ необходимое условіе для работъ въ этой области.

Дидактическія основанія для обработки «Книги для чтенія» согласно требованіямъ современной педагогіи.

а) Относительно выбора матеріала книги для чтенія.

1) Книга для чтенія составляетъ *основаніе* и *центръ* всего элементарнаго курса; отсюда слѣдуетъ, что по своему содержанію она должна стоять въ ближайшей связи съ объемомъ и содержаніемъ послѣдняго. Иначе, въ книгу для чтенія должны входить тѣ элементы школьнаго курса, которые составляютъ его общеобразовательную основу, т. е., элементы: а) *словесный*, прозаическій и поэтическій, б) *историко-географическій*—чисто описательнаго характера, в) *національный* и г) *религіозно-нравственный*.

а) Въ отношеніи къ изученію роднаго языка книга для чтенія должна дать образцовый матеріалъ по содержанію и по формѣ какъ изъ прозаическихъ, такъ и поэтическихъ произведеній представителей нашей литературы. Обработка статей, составляемыхъ лично авторомъ книги, также должна быть вполнѣ образцовою.

б) Исторія и географія представляютъ самый обильный матеріалъ для книги для чтенія, разумѣется, въ предѣлахъ элементарнаго курса. Въ этомъ отношеніи книга для чтенія должна *дополнять* курсъ начальной школы.

в) Національный элементъ долженъ проникать всю книгу для чтенія. *Русская* школа должна имѣть и *русскую* книгу для чтенія. Если ребенокъ долженъ вынести изъ школы сознательную любовь къ родинѣ, то объ этомъ долженъ позаботиться прежде всего составитель книги для чтенія.

г) Элементъ религіозно-нравственный преимущественно выражается въ характерѣ статей, содержаніе коихъ заимствовано изъ сферы человѣческихъ дѣйствій и отношеній; но отнюдь не долженъ онъ появляться въ видѣ поученій, нравственныхъ сентенцій и проч.

2) Такъ какъ существо задачи школьнаго курса состоитъ въ формальномъ и реальномъ образованіи ученика, то и въ основу книги для чтенія должно быть положено единство идеи *формальнаго* и *реальнаго* образованія. Существо образованія формальнаго заключается во всестороннемъ развитіи психическихъ силъ ученика, въ этомъ всѣ согласны; но въ чемъ состоитъ *реальный элементъ* образованія? Въ пониманіи его многіе расходятся.

Не вдаваясь въ критику различныхъ воззрѣній на этотъ предметъ, что завлекло бы насъ слишкомъ далеко, отвѣтимъ коротко собственными же словами, которыя мы высказали по поводу вопроса о книгѣ для чтенія раньше [1]). «*Реальность*, составляющая высшее качество умственнаго матеріала, сообщаемаго дѣтямъ, прежде всего нельзя ограничить только тѣми предметами, которые подлежатъ внѣшнимъ чувствамъ, или даютъ грубую матеріальную пользу; понятіе это гораздо шире: оно заключаетъ въ себѣ предметы и міра духовнаго; по существу своему оно тожественно съ понятіемъ истинной дѣйствительности, которой противополагается все ложное, выдуманное, фантастическое, всякое искаженіе правды и естественности въ жизни человѣка, всякое отступленіе отъ трезваго взгляда на міръ Божій. Первый признакъ реальности—*истинность*, послѣдній результатъ ея воспитывающаго вліянія—здоровое міровоззрѣніе, развитіе и укрѣпленіе умственной и нравственной стороны человѣка. Такая реальность непосредственно и тѣсно соединена съ задачами формальнаго образованія, ибо она возбуждаетъ любовь къ честному труду, къ взаимной помощи, побуждаетъ, поддерживаетъ и направляетъ человѣка къ самостоятельнымъ усиліямъ—выбраться на прямую дорогу, создать себѣ лучшее существованіе, охранять свое и общее благосостояніе». Таковъ нашъ взглядъ на реальный элементъ въ книгѣ для чтенія.

3) Такъ какъ школа готовитъ человѣка *для жизни*, то и матеріалъ книги для чтенія долженъ быть, по возможности, заимствованъ изъ сферы, близкой къ окружающему насъ быту, условіямъ жизни и проч., что сообщитъ книгѣ практическое и вполнѣ жизненное значеніе, служащее необходимымъ дополненіемъ общаго образованія въ школѣ.

4) Въ составъ книги для чтенія могутъ также войти и произведенія народнаго творчества, но съ строгимъ выборомъ относительно языка и содержанія. Задачи, загадки, пословицы, развивающія въ дѣтяхъ наблюдательность, изобрѣтательность и настойчивость, столь полезныя въ трудовой жизни, также имѣютъ полное право на мѣсто въ книгѣ для чтенія. Но сухая мораль, въ видѣ-

---

[1]) См. нашу статью «Къ вопросу о книгѣ для чтенія», въ ж. Семья и Школа, за 1872 г.

ли поучительныхъ разсказовъ, или нравоучительныхъ афоризмовъ и т. п. въ книгѣ для чтенія совершенно неумѣстна.

5) Такъ какъ родной языкъ составляетъ живую и общую основу для всего элементарнаго курса, то и въ книгѣ для чтенія онъ долженъ имѣть то же значеніе и служить главнымъ средоточіемъ, какъ въ выборѣ, такъ и въ обработкѣ ея содержанія.

6) Вообще же выборъ матеріала книги для чтенія долженъ вытекать изъ идеи элементарнаго образованія и служить восполненіемъ тѣхъ сторонъ школьнаго курса, которыхъ недостаетъ въ его программѣ.

б) Обработка книги для чтенія.

1) Книга для чтенія, сообразно различнымъ моментамъ школьнаго курса, должна представлять особыя части на каждой его ступени. За основаніе для такого дѣленія всего естественнѣе принять курсъ одноклассной школы, распадающійся на 3 отдѣленія, при чемъ для начальнаго отдѣленія должна служить «Первая книга для чтенія» послѣ букваря; затѣмъ для средняго—*первая часть* собственно «Книги для чтенія», для послѣдняго—*вторая часть* той же книги. Каждая изъ трехъ частей книги для чтенія должна представлять постепенно увеличивающіяся трудности какъ относительно языка и вообще внѣшней формы изложенія, такъ и относительно матеріала.

2) Расположеніе (планъ) учебнаго матеріала въ книгѣ для чтенія должно отличаться связностію, такъ какъ отрывочно и безсвязно воспринимаемыя свѣдѣнія теряютъ свое образовательное значеніе. Система книги должна быть педагогическая; въ примѣненіи къ каждой отдѣльной части она можетъ быть концетрическою.

3) *Языкъ* статей книги для чтенія долженъ отличаться простотою, ясностью и общедоступностію; не должно допускать поддѣлокъ подъ дѣтскую или народную рѣчь, но должно употреблять языкъ общелитературный, чистый русскій.

4) По *характеру* изложенія, статьи должны быть написаны свѣжо, живо, ясно и просто; изображеніе предметовъ должно отличаться картинною наглядностію, увлекательностію и живымъ интересомъ.

5) *Форма* изложенія можетъ быть систематическою и аористическою. Систематика есть дѣло болѣе чисто-научнаго обученія,

притомъ же она всегда вноситъ въ обработку предметовъ извѣстную дозу сухости, однообразія и скуки, поэтому этой формой нужно пользоваться умѣренно и съ тактомъ. Равнымъ образомъ и при афористической формѣ слѣдуетъ избѣгать излишества въ дробленіи и отрывочности разсмотрѣнія матеріала книги.

6) Реальное содержаніе книги для чтенія должно служить для разнообразныхъ умственныхъ и письменныхъ упражненій, имѣющихъ цѣлію какъ общее развитіе учащихся, такъ и основательное, по возможности (но элементарное), ознакомленіе съ роднымъ языкомъ, его формами и пріобрѣтеніемъ умѣнья владѣть имъ устно и письменно.

7) Грамматическія элементарныя свѣдѣнія, сообщаемыя въ книгѣ для чтенія постепенно, въ связи съ статьями для чтенія, должны представлять собою въ совокупности послѣдовательно развивающійся связный элементарный курсъ. Равно и всѣ умственныя и письменныя упражненія должны быть изложены по строго обдуманному плану, въ педагогической послѣдовательности.

8) Катихизація (бесѣды) и анализъ статей для чтенія должны заканчиваться упражненіемъ въ собираніи фактовъ въ одно цѣлое (синтезъ), при чемъ преподаватель только руководитъ самодѣятельностію учащихся.

9) По важности и трудности вполнѣ цѣлесообразнаго педагогическаго примѣненія книги для чтенія въ обученіи, необходимо особое методическое руководство, съ обстоятельнымъ изложеніемъ самаго хода занятій по книгѣ для чтенія, а равно устныхъ и письменныхъ работъ.

10) Наконецъ, слѣдуя Кригеру, не лишнимъ считаемъ остановиться и на *внѣшней* сторонѣ книги для чтенія. У насъ, обыкновенно, такія книги издаются крайне небрежно. Такъ одна изъ лучшихъ книгъ для чтенія г. Водовозова издана неопрятно до послѣдней степени, какъ въ отношеніи шрифта, такъ и бумаги, которая просвѣчиваетъ насквозь и крайне затрудняетъ чтеніе. Авторы дѣльныхъ книгъ для чтенія получаютъ хорошій барышъ со своихъ трудовъ, такъ что небрежность изданія въ этомъ отношеніи просто непростительна. Книга для чтенія должна быть издана мало того— что чисто и опрятно, но даже *изящно*; бумага должна быть плотная, бѣлая; печать четкая, крупная; картинки,—необходимая принадлежность такихъ книгъ, — должны быть и задуманы и выпол-

нены мастерски. Нужно помнить, что это *первая* книга, которую читаютъ дѣти и которая больше всѣхъ другихъ должна образовать въ нихъ свѣтлыхъ мыслей и здоровыхъ впечатлѣній, ибо эта книга есть «Основаніе и центръ всего элементарнаго обученія въ начальной школѣ».

Въ заключеніе считаемъ не излишнимъ дать читателямъ хотя краткое обозрѣніе русской литературы по обученію грамотѣ. (Обстоятельный разборъ нашихъ азбукъ нами напечатанъ въ книгѣ: «Сист. обзоръ рус. народно-уч. литературы».

ПРИЛОЖЕНІЕ.

Краткое обозрѣніе русской литературы по методикѣ обученія грамотѣ.

Историческое развитіе методовъ обученія грамотѣ совершилось какъ извѣстно, прежде всего въ Западной Европѣ, которая раньше другихъ выступила на поприще усовершенствованій въ педагогіи и, въ частности, методики. Естественно, что литература методики нашего предмета достигла на западѣ чрезвычайно громадныхъ размѣровъ. Съ главнѣйшими представителями этой литературы мы познакомили читателей при обозрѣніи историческаго развитія методовъ грамоты; обстоятельное изложеніе этой литературы могло бы составить нѣсколько томовъ. Для желающихъ мы можемъ указать, кромѣ необъятныхъ массъ разныхъ «букварей» и руководствъ для обученія грамотѣ, ежегодно появляющихся въ Германіи, на солидное обозрѣніе литературы этого предмета въ почтенномъ изданіи Любена и Наккe «Pädagogischer Jahresbericht», гдѣ, начиная съ 1844 г. и по текущій, ежегодно значительная часть изданія посвящалась изложенію разныхъ методовъ, руководствъ и пособій по обученію чтенію.

Что касается нашей литературы этого предмета, то она, во-первыхъ, довольно поздно возникла и, во-вторыхъ, представляетъ болѣе передѣлки и подражанія иностраннымъ руководствамъ, чѣмъ самостоятельные труды; — послѣдніе есть, конечно, и у насъ, но ихъ очень не много. Въ настоящемъ обозрѣніи мы не будемъ вдаваться въ обстоятельный критическій разборъ руководствъ и пособій по обученію грамотѣ, такъ какъ это сдѣлано нами въ другомъ

мѣстѣ [1]), но ограничимся ихъ указаніемъ, съ прибавленіемъ краткой ихъ характеристики.

1) По буквеннымъ методамъ.

Буквенный способъ обученія грамотѣ, не смотря на всѣ свои очевидные недостатки, долго и безраздѣльно господствовалъ въ нашей школѣ и ему посвящалась вся громадная масса азбукъ, расходящихся въ простонародьи, издаваемыхъ разнаго рода книжными спекулянтами; азбуки эти, обыкновенно, съ цвѣтными обертками и лубочными изображеніями. Перечислять ихъ — невозможно, пересматривать — нѣтъ нужды, — всѣ онѣ составлялись на одинъ покрой: вездѣ сначала давался весь *алфавитъ*, прописной и строчной, иногда съ перемежкою картинокъ, нерѣдко самой первобытной и грубой работы; затѣмъ шли *склады*, тоже въ самыхъ разнообразныхъ сочетаніяхъ, двойные, тройные и пр.; далѣе слѣдовали нравственныя изрѣченія, таблица умноженія; иногда краткая русская исторія, свящ. исторія, иногда басни. Оффиціально подобный букварь издавался отъ департамента народнаго просвѣщенія и нельзя не пожалѣть, что печатаніе его до сихъ поръ не воспрещено,—ибо спекулянты московскихъ книжныхъ рынковъ, а равно и въ Кіевѣ, какъ извѣстно, и до сихъ поръ издаютъ этотъ букварь, который, благодаря подписи: «Изданіе департамента народнаго просвѣщенія», находитъ себѣ обильный сбытъ. Другой, подобный букварь, также оффиціальный, издавался отъ святѣйшаго Синода, подъ заглавіемъ: «Букварь для обученія юношества церковному и гражданскому чтенію». Въ этомъ букварѣ сначала давалась грамота славянская, по старому буквосочетательному способу; гражданская же давалась на концѣ. Въ букварѣ были склады, нравственныя изрѣченія, молитвы; картинокъ не было [2]). Слѣдуя общепринятой методѣ, книгопродавцы издавали множество под-

---

[1]) См. «Систематическій обзоръ русской народно-учебной литературы». Спб. 1878 года ц. 2 руб. Здѣсь изложена литература и методика всѣхъ предметовъ курса начальной школы.

[2]) Въ настоящее время букварь этотъ уже не печатается, и св. Синодомъ поручено одному изъ нашихъ педагоговъ составленіе новаго букваря, по звуковому способу.

ражаній упомянутымъ букварямъ, тѣмъ болѣе, что издѣлія эти не требовали ни знаній, ни таланта, ни опытности: ихъ писалъ всякій, кому только хотѣлось. Опуская безъ упоминанія всю массу этихъ издѣлій, мы считаемъ не излишнимъ остановиться на появившемся недавно трудѣ гр. Л. Н. Толстаго, который въ настоящее время является едва ли не единственнымъ защитникомъ буквосочетательнаго способа.

«Азбука» гр. Толстого (въ 4-хъ частяхъ) представляетъ собою цѣлый курсъ элементарной школы,—въ ней и книга для чтенія, и ариѳметика, и физика и пр. Здѣсь неумѣстно разбирать все содержаніе «Азбуки»: мы коснемся ея лишь методической стороны «въ обученіи чтенію.

Странною и непонятною представляется та настойчивость, съ которою гр. Л. Н. Толстой, столь умный и талантливый литераторъ, отстаиваетъ «свой» методъ,—опытъ многихъ вѣковъ, кажется, достаточно показалъ всю его несостоятельность. Но да не подумаютъ читатели, что гр. Толстой вноситъ что-либо новое въ «свой» методъ грамоты,—нисколько,—это старый и всѣмъ извѣстный способъ буквосочетанія. Улучшеніемъ въ этомъ «методѣ» гр. Толстой представляетъ то, что буквы въ немъ произносятся не по именамъ (*азъ*, *буки* и пр.), но съ прибавкою звука *е* (*бе*, *ве*.... *ме*, *не*...); затѣмъ, для наилучшаго запоминанія буквъ авторъ рекомендуетъ ихъ копировать ученикамъ, безъ соблюденія правильности при письмѣ, печатнымъ шрифтомъ. Нужно ли говорить, какъ все это *не ново*, какъ все это *безполезно*, какъ все это мало улучшаетъ дѣло обученія? Не говоримъ о трудахъ Локка и Базедова; назадъ тому 20 лѣтъ, мы сами учились по этому «новому» способу—*бе*, *ве*, *ге* и пр., сами «рисовали» буквы и сами по опыту знаемъ, чего стоитъ эта «наука», — ужели мало было опытовъ раньше, чтобы ихъ повторять снова? Какая цѣль? Гр. Л. Н. Толстой заявляетъ, что онъ готовъ *публично* доказать на опытѣ, что по «его методу *скорѣе* дѣти выучиваются чтенію, чѣмъ по звуковой методѣ: странный вызовъ! Пусть даже скорѣе (въ чемъ мы положительно сомнѣваемся); но не далеко мы ушли, если *скоростью* будемъ опредѣлять достоинство способовъ обученія грамотѣ. «Не потому должно предпочитать звуковую методу, пишетъ Ушинскій, что дѣти по ней скорѣе выучиваются читать; но потому, что достигая успѣшно этой спеціальной цѣли, метода эта въ тоже время

даетъ самостоятельность ребенку, безпрестанно упражняетъ его вниманіе, память и разсудокъ дитяти, и когда передъ нимъ потомъ раскрывается книга, то оно значительно подготовлено къ пониманію того, что читаетъ, и главное, въ немъ не подавленъ, а возбужденъ интересъ къ ученію, любознательность». Вотъ принципы для оцѣнки методовъ, а не скорость.

Методъ обученія долженъ быть развивающимъ, какъ все обученіе воспитывающимъ. Пусть *лично* гр. Л. Н. Толстой и *скоро* выучиваетъ, пусть онъ покажетъ въ этомъ *свое* искусство и публично (хотя такое показываніе, по нашему мнѣнію, нисколько не согласно съ педагогическимъ достоинствомъ школы и обученія),— что же изъ этого? Извѣстно, что Жакото производилъ и не такіе «кунстштюки» по своей «универсальной» методѣ: не говоря уже о томъ, насколько не педагогично дѣлать подобные опыты надъ *дѣтьми* (изъ нихъ вѣдь бываютъ *люди*); Жакото унесъ съ собою тайну своего успѣха, хотя обстоятельное изложеніе его «метода» сохранилось и до нашего времени. Уже если дѣйствительно дѣлать опыты въ этой области оказалось бы нужнымъ, то а) ихъ никакъ не слѣдовало бы дѣлать публично и б) для производства ихъ слѣдовало бы взять двухъ *учителей*, положимъ изъ кандидатовъ въ учительскихъ семинаріяхъ, и имъ поручить гдѣ-нибудь въ школѣ *серьезно* испытать «методы» сравнительно. Но испытаніе это въ данномъ случаѣ совершенно излишне, такъ какъ «азбука» гр. Толстого представляетъ повтореніе старыхъ букварей (въ методическомъ отношеніи); которые уже довольно «испытаны» Развернемъ «Азбуку». На первой стр. данъ весь алфавитъ русскій, по порядку, *а*, *б*, *в*... и пр. до *у*. Далѣе идетъ тотъ же алфавитъ и также по порядку, но уже въ 4-хъ шрифтахъ! Здѣсь между буквами картинки, названія которыхъ начальнымъ звукомъ должны напоминать изучаемыя буквы,—опять до ужицы. Во второмъ отдѣлѣ идутъ безконечные ряды слоговъ: a) *ба*, *га*, *ма*, *ча*...; b) *бла*, *нла*, *мла*, *вла*, (23 строки); c) *бска*, *вздры*, *вдру*, *вкри*...; d) *бстро*, *бздна*, *вздра*, *взгля*...; e) *бъ*, *въ*, *шъ*... *сръ*, *ржъ*, *скъ*... *бь*, *вь*, *кь*... *шль трь*, *ктъ*...; [1]) наконецъ f) *дай*, *чай*, *сай*... Скажите

[1]) Замѣчательно, что гр. Толстой признаетъ звуковое произношеніе согласныхъ *почти невозможнымъ* (Азбука, 77 стр. 169), сильно затрудняющимъ учениковъ, а между тѣмъ самъ даетъ для упражненій чтеніе: «*бъ*, *въ*, *шъ*, *къ*, *мъ*, *цъ*, и пр. (Азб. стр. 17), какъ будто это *не звуковое* произношеніе!

пожалуйста, много ли здѣсь *развивающихъ* элементовъ, матеріала для мысли, для самодѣятельности учащихся? Мы не знаемъ, какъ ведетъ дѣло гр. Л. Н. Толстой; но при длинномъ рядѣ этихъ *бздры, вздры*—передъ нами такъ и встала, какъ живая, старая школа, гдѣ раздавалось немолчное гудѣнье и крикъ отъ *долбленія* (иначе—какъ *одною* памятью этихъ упражненій усвоить, очевидно, нельзя) этихъ неудобовразумительныхъ, неудобопроизносимыхъ, даже невозможныхъ буквосочетаній: учитель ходитъ по срединѣ да знай—покрикиваетъ: эй, не зѣвай! Громче знай «проказываетъ» да прослушиваетъ. Какъ бы ни училъ самъ гр. Толстой, но дайте вы учителямъ его «Азбуку»—опять пошла въ школахъ мертвечина и долбежь, это выше всякаго сомнѣнія: дѣло испытанное, до того испытанное, что не будь авторомъ «Азбуки» гр. Л. Н. Толстой, личность столь уважаемая и высокоталантливая, извѣстный при этомъ своими трудами на пользу народнаго образованія, мы не сочли бы нужнымъ и упоминать объ этой попыткѣ въ нашемъ очеркѣ. Мы искренно и съ убѣжденіемъ повторяемъ, что не можемъ понять, что заставляетъ гр. Толстого держать сторону метода, негодность котораго до того общепризнана, доказана и теоретически и практически, что стала даже общимъ мѣстомъ? Не будь этого промаха, «Азбука» гр. Толстого представляла бы видное, выдающееся явленіе. Такъ, вслѣдъ за «складами», авторъ даетъ *для чтенія* подборъ пословицъ: краткихъ предложеній и пр., это капитальныя страницы, которыя по достоинству равняются съ лучшими страницами «Роднаго Слова» незабвеннаго Ушинскаго. Какая меткость, выразительность языка, сила, сжатость, простота и изящество рѣчи; какъ содержательны эти краткія по выраженію и будто отрывочныя, но въ существѣ вполнѣ законченныя, фразы; какая пластика и художественная картинность въ изображеніяхъ! Тутъ есть и мораль, но она скрыта въ художественномъ образѣ, она не надоѣдаетъ, не мечется въ глаза, но тѣмъ глубже западаетъ въ душу; въ иной краткой пословицѣ скрытъ цѣлый разсказъ; другая—полна юмора и вызываетъ простой, задушевный смѣхъ,—все это драгоцѣнныя проявленія простой и глубокой по мысли, художественной по формѣ, согрѣтой теплотою задушевнаго искренняго чувства нашей народности, которыя могъ подмѣтить и уловить только такой самобытный художественный талантъ, какимъ обладаетъ авторъ «Дѣтства и отрочества», Войны и мира». Тѣмъ тя-

желѣе видѣть, что столь почтенный и талантливый нашъ писатель беретъ подъ свое покровительство «способъ» обученія, который давно отжилъ свой вѣкъ, скончался и погребенъ—въ массахъ пережитыхъ старою школой тяжелыхъ испытаній. Мы, впрочемъ, такъ увѣрены въ силѣ и будущности раціональныхъ педагогическихъ методовъ нашего времени, что съ полнымъ убѣжденіемъ предсказываемъ неудачу всякой попыткѣ въ пользу старой букварной учебы: что̀ умерло, того ужь вновь не воскресить.

2) Руководства по способамъ силлабическимъ.

Силлабическій или слоговой способъ имѣлъ у насъ мало послѣдователей. Обстоятельство это объясняется тѣмъ, что сначала, когда у насъ безраздѣльно господствовалъ буквенный способъ, силлабическому не было мѣста; а когда къ намъ проникъ способъ звуковой, то силлабическій сталъ не нуженъ. На западѣ, гдѣ исторіи методовъ грамоты развивалась самостоятельно и послѣдовательно, силлабическій способъ служилъ переходомъ отъ буквеннаго къ звуковому; у насъ же методика грамоты самобытной исторіи не имѣла и естественно, что мы взяли лучшее, такъ какъ въ то время, когда у насъ совершалось начало современнаго педагогическаго движенія, силлабическій методъ на западѣ уступилъ давно уже мѣсто звуковому. У насъ силлабическому методу слѣдуютъ лишь тѣ, кто знать не желая, что сдѣлано по обученію чтенію въ иностранной педагогіи, думаютъ въ XIX вѣкѣ открыть Америку и стремясь создать нѣчто новое, повторяютъ лишь *зады*,—то, что не только давно открыто, но давно и брошено. Такъ въ 50-хъ годахъ «открывалъ» силлабическій способъ нѣкто г. *Кремлевъ* [1]); затѣмъ тоже открытіе, по увѣренію автора, совершенно новое въ 1869 г. сдѣлалъ бывшій профессоръ Московскаго университета г. Болдыревъ въ своей «Азбукѣ» [2]); а въ наше время снова его открылъ нѣкто г. *Никольскій*. На трудѣ г. Кремлева мы не будемъ останавливаться, —это простой слого-составительный способъ, существо котораго нами

---

[1]) *Кремлевъ*, «Способъ обученія русскому чтенію», С.-Пб. 1853 г.

[2]) *А. Болдыревъ*, профессоръ Мос. университета, «Азбука въ 24 урокахъ,»—новый и легкій способъ въ короткое время научить читать по русски. Изд. 4, Москва. 1869 г.

выяснено было раньше. Авторъ, при изученіи буквъ и сочетаній ихъ въ слогахъ, оставляетъ согласныя безъ названія и произноситъ ихъ только въ слогахъ, то-есть, въ сочетаніяхъ съ гласными; при этомъ онъ исключаетъ изъ азбуки тѣ слоги и сочетанія, которые не встрѣчаются при чтеніи, и старается облегчить ученіе выборомъ упражненій, обильнымъ по количеству, занимательнымъ по содержанію. Передвижная азбука служитъ пособіемъ при обученіи. Вотъ и все, что можно сказать о руководствѣ г. Кремлева, которое и въ литературѣ осталось незамѣченнымъ. Азбука г. Болдырева есть повтореніе «способа Кремлева». Азбука же г. Никольскаго вызвала нѣкоторое вниманіе не только къ себѣ, но и къ методу, по которому она составлена. Подобно тому, какъ гр. Л. Н. Толстой является защитникомъ способа буквосочетательнаго, защитникомъ способа силлабическаго является профессоръ Юркевичъ. Оригинальнѣе всего, конечно, здѣсь то, что г. профессоръ силлабическій методъ провозглашаетъ *новымъ* открытіемъ, изобрѣтеніемъ г. Никольскаго, имѣющимъ великую будущность. Въ чемъ же состоитъ эта «новая» метода и какія она имѣетъ права на будущность.

Трудъ свящ. *Никольскаго* появился въ 1871 г. подъ заглавіемъ: «Азбука, изданная для того, чтобы удобствомъ, простотою, легкостію и скоростью обученія заохотить крестьянъ къ грамотности.» Изложеніе же метода г. Никольскаго помѣщено было въ журналѣ Мин. Нар. Пр., подъ заглавіемъ: «Будущность звуковой методы», г. Юркевича [1]). Послѣднимъ мы воспользуемся и для характеристики труда г. Никольскаго, не вдаваясь въ подробный разборъ мнѣній автора. «Азбука» г. Никольскаго, пишетъ г. Юркевичъ, начинается заучиваніемъ гласныхъ буквъ и ихъ связи съ соотвѣтствующими (?) звуками (?). Затѣмъ эта «метода знакомитъ дѣтей съ согласными при помощи гласныхъ, и для этой цѣли начинаетъ обученіе съ чтенія слоговъ, вовсе не считая нужнымъ наставлять дѣтей въ томъ, чтобъ они выдѣлывали голосовыми органами отдѣльные звуки согласныхъ.» Г. Юркевичъ, находитъ, что г. Никольскій, «устранивъ произношеніе согласныхъ безъ по-

[1]) Журн. Мин. Нар. Пр. за 1872 г. Апрѣль. Статья эта помѣщена съ оговоркою редакціи, что она не раздѣляетъ воззрѣній автора и готова помѣстить возраженія противъ нея.

мощи гласныхъ,» сдѣлалъ *шагъ впередъ* предъ Ушинскимъ. При этомъ, какъ на достоинство разбираемой азбуки, г. Юркевичъ указываетъ на *единообразіе* расположенія слоговъ, которые идутъ въ такомъ порядкѣ: *ба, бо, ва, во, га, го... бу, бы, ву, вы, гу, гы...* и т. д., — единство это, по его мнѣнію, вызываетъ къ дѣятельности воображеніе (казалось бы, немного для воображенія матеріала въ слогахъ), столь выгодно освѣжающее сухія матеріи, предлагаемыя памяти» [1]). Затѣмъ слѣдуютъ статьи для чтенія, о которыхъ г. Юркевичъ отзывается съ особенною похвалою, находя, что онѣ несравненно выше статей въ «Родномъ словѣ» Ушинскаго, такъ какъ въ нихъ нѣтъ ни «моральной *фальши*, ни *козлика*, ни котика, ни *даже злой* (?) бабы» [2]). Въ заключеніе статьи говорится, что «Азбука о. Никольскаго *разборчива* (?) и по ней можно выучиться скоро, между дѣломъ и на досугѣ, какъ выражается о ней самъ авторъ» [3]). Такимъ образомъ «Азбука г. Никольскаго является соперницей «Азбукѣ» гр. Толстаго, которая тоже учитъ *скоро* и разсчитана на *самообученіе*.

Что сказать объ этой методѣ? Прежде всего она уже знакома читателю: это просто таже слогосоставительная метода, которой слѣдовалъ еще г. Кремлевъ; что же касается недостатковъ ея, то мы уже высказали ихъ выше и теперь повторять ихъ излишне. Родилась эта метода въ началѣ XVIII вѣка; для пятидесятыхъ годовъ у насъ она еще шла, — то была пора полнаго затишья и образованія, и школъ, и педагогіи, когда «учёба» шла по букварямъ Кіевопечерскимъ, когда о «воспитывающемъ обученіи» не было и помышленія, когда школами завѣдывали окружные — et caetera. Но воскрешать эту методу черезъ 20 лѣтъ, въ наше время—по меньшей мѣрѣ странно.

Еще страннѣе видѣть защитникомъ ея почтеннаго профессора, будто-бы спеціалиста педагогіи; но — здѣсь мы встрѣчаемся съ тѣмъ же психически — загадочнымъ явленіемъ, которое мы уже отмѣтили, говоря о «Новомъ» методѣ гр. Л. Н. Толстаго, и ко-

---

[1]) «Будущность звуковой методы,» стр. 22.

[2]) Ibid. стр. 24.

[3]) Большая часть ст. г. Юркевича посвящена критикѣ звуковаго метода, который почтенный авторъ признаетъ недостигающимъ цѣли, не педагогическимъ,—здѣсь мы его не касаемся.

торое мы объяснить отказались. Бываетъ же, что и умные люди ошибаются: Quandoque bonus dormitat Homerus: non omnibus horis sapimus.

3) Руководства по звуковымъ способамъ.

а) Синтетическій звуковой методъ.

По этому способу мы теперь имѣемъ массу руководствъ и пособій. Изъ множества ихъ упомянемъ здѣсь важнѣйшія. Извѣстнѣе другихъ, безъ сомнѣнія, нашимъ школамъ «Руководство къ обученію грамотѣ» бар. *Корфа.* Мы не можемъ признать его удовлетворительнымъ, тѣмъ не менѣе должны сказать, что бар. Корфу принадлежитъ честь наилучшей обработки, чисто практическаго характера, звуковаго синтетическаго метода. Мы рекомендуемъ читателямъ *изложеніе* этого способа въ «Русской Народной Школѣ,» гдѣ талантливый авторъ этого, до сихъ поръ лучшаго у насъ, дидактическаго руководства, обстоятельно излагаетъ ходъ и пріемы обученія по синтетич. звуковому способу. Затѣмъ очень толково и съ знаніемъ дѣла составлено «Руководство къ обученію грамотѣ» *Резенера и Волкова.* Что касается «Грамоты» г. *Блинова*, гдѣ излагается тотъ же способъ, что и у бар. Корфа, то это неудачный трудъ, подражаніе г. Корфу, страдающее одинаковыми съ прототипомъ его недостатками. По тому же способу, очень толково и съ знаніемъ дѣла составленъ «Букварь для воскресныхъ школъ» *Завадскаго* (1858). Букварь этотъ теперь—рѣдкость, и хотя на 10 почти лѣтъ появился раньше «Руководства» бар. Корфа, но тѣмъ не менѣе, онъ едва ли не толковѣе своихъ послѣдователей. Какъ на особенность его, можно указать на пріемъ, — для выясненія дѣтямъ необходимости письменныхъ знаковъ, ознакомленіе ихъ съ цифрами до 10-ти. Г. Завадскій соединяетъ съ чтеніемъ письмо; для болѣе прочнаго усвоенія звуковъ, онъ обращаетъ вниманіе на органическое ихъ произношеніе; въ обученіе вводитъ катихизацію и пр. Объясненіе для учащихъ составлено разумно, практично, съ знаніемъ дѣла.—«Русская Азбука» г. *Наманскаго*, хотя и заслужила «особенное одобреніе бывшаго комитета воскресныхъ школъ,» но составлена неудачно. Содержаніемъ ея служатъ *разговоры*, но они составлены до того странно, безсвязно, что ихъ нельзя рекомендовать. Довольно извѣстны также: «Руководство къ

изученію русской грамоты и счисленія» г. *Главинскаго*; «Букварь для народныхъ школъ» г. *Дерикера* но они не представляютъ ничего, что бы давало имъ право на предпочтительное вниманіе передъ вышеупомянованными произведеніями въ томъ же родѣ.

б) Аналитическій звуковой способъ.

По этому способу мы только и имѣемъ азбуки г. *Студитскаго* (1846) и г. *Золотова*. Азбука г. Студитскаго раньше другихъ появилась и толковѣе другихъ составлена; но Золотову больше посчастливилось; методъ этотъ прозвали *Золотовскимъ*. Объ «Азбукѣ» г. Золотова въ свое время толковали, какъ о важномъ пріобрѣтеніи въ педагогіи; «Азбуку» разсылали по школамъ и «предписывали» къ непремѣнному руководству, хотя школамъ она не прививалась. Не отрицая почтенныхъ трудовъ г. Золотова на пользу народнаго образованія, мы тѣмъ не менѣе должны сказать, что «Азбука» его весьма неудовлетворительна. Въ ней мы находимъ и множество безсмысленныхъ складовъ, и въ первыхъ же урокахъ совершенно неумѣстно вставленную терминологію слоговъ прямыхъ и обратныхъ, срединныхъ, съ наращеніемъ и пр., правила объ употребленіи звука *ы* послѣ «шипящихъ» и т. под. Выборъ словъ для анализа неудаченъ, пріемы обученія въ объясненіи для учителя носятъ характеръ механическій; наконецъ, и выборъ статей для чтенія также обличаетъ въ авторѣ «Азбуки» педагогическую неумѣлость. Тѣми же недостатками, да вдобавокъ и непомѣрною дороговизной (1 р.) страдаютъ изданныя г. Золотовымъ «Таблицы для взаимнаго обученія». Нынѣ всѣ эти руководства почти уже вышли изъ употребленія.

в) Способъ синкритическій.

1) По способу *письма-чтенія* мы имѣемъ довольно значительный запасъ руководствъ, можно сказать капитальныхъ, которыя могли бы занять почетное мѣсто и въ заграничной литературѣ. Во главѣ этихъ руководствъ, безъ сомнѣнія, должно стоять «Родное Слово» Ушинскаго. Хотя трудъ этотъ составленъ авторомъ по иностраннымъ пособіямъ (Фриза, Шерра), но его должно признать не только въ методическомъ отношеніи вполнѣ самостоятельнымъ, но и вполнѣ русскимъ — народнымъ по обработкѣ ма-

теріала. «*Родное Слово*» въ самомъ тѣсномъ смыслѣ *родное* нашей школѣ, нашей жизни, нашей народности. Содержаніе и обработка этого труда слишкомъ извѣстны, чтобъ о нихъ распространяться. Конечно, это не значитъ, чтобъ въ немъ не было промаховъ, ошибокъ, недостатковъ: «только тотъ не ошибается, кто ничего не дѣлаетъ»; но разборъ этого труда не входитъ въ нашу задачу теперь. Говоря же вообще, мы должны признать, что «Родное Слово»—лучшее изъ всего, что мы имѣемъ по предмету обученія грамотѣ. Затѣмъ мы должны указать на труды г. *Орбинскаго*, который едва ли не первый выступилъ на защиту и распространеніе способа письма-чтенія г. *Шарловскаго*, написавшаго также одно изъ первыхъ руководствъ по этому способу. Въ числѣ появившихся въ послѣднее время руководствъ мы укажемъ: 1) «Письмочтеніе», руководство для учащихся, изданіе Казанскаго учебнаго округа (Казань. 1871). Хотя изданіе это далеко отъ желаемаго совершенства, но, будучи изданіемъ офиціальнымъ, оно свидѣтельствуетъ, что даже и правительство наше оказываетъ поддержку способу письма-чтенія, признаетъ его болѣе другихъ способовъ полезнымъ для школъ. 2) г. *Тихомирова*, «Букварь для совмѣстнаго обученія письму и чтенію» (Москва. 1873) и къ нему руководство для учащихъ. 3) г. *Гербача*, «Совмѣстное обученіе письму и чтенію по звуковой методѣ» (С.-Петербургъ. 1873 г.), также съ руководствомъ для учащихъ. 4) г. *С. Бобровскаго*, «Руководства къ обученію чтенію и письму по звуковому способу», съ приложеніемъ 28 таблицъ для постепеннаго чтенія и письма. (Москва. 1873 г.). Всѣ эти пособія представляютъ добросовѣстныя попытки въ обработкѣ звуковаго способа письма-чтенія. 5) *К. Абазы* и *М. Силакова*, «Руководство къ обученію въ начальныхъ военныхъ школахъ» (СПб. 1873 г.), хотя и предназначенное для военныхъ школъ, но заключающее въ себѣ много практически—полезныхъ указаній и для всякой школы, особенно по способу совмѣстнаго обученія чтенію и письму; жаль только, что изданіе несоразмѣрно *дорого* (75 к.). 6) *Бунакова*, «Обученіе грамотѣ по звуковому способу въ связи съ предметными уроками», изд. Ред. «Семьи и Школы» (СПбургъ. 1871 г.); при руководствѣ *три* книжки для чтенія. Того же автора «Родной языкъ, какъ предметъ обученія въ народной школѣ», изд. «Семьи и Школы» (СПб. 1873 г.). Оба эти труда заслуживаютъ серьезнаго вниманія преподавателей

грамоты, — это едва ли не лучшія пособія (послѣ Ушинскаго) по обученію грамотѣ, конечно не безъ недостатковъ, но написанныя толково и съ правильнымъ взглядомъ на дѣло. 7) Наконецъ, въ послѣднее время появился трудъ г. *Водовозова*: «Русская азбука для дѣтей» (СПб. 1873),—которая заслуживаетъ упомпнанія наравнѣ съ прочими. Дидактическое руководство къ послѣдней «Азбукѣ» изложено авторомъ въ особой книжкѣ: «Предметы обученія въ народной школѣ» (С.-Петербургъ. 1873 г.).

2) Хотя элементы синкритическаго способа весьма осязательно проявляются уже въ лучшихъ руководствахъ обученія грамотѣ по способу письма-чтенія, но самостоятелъныхъ работъ по этому методу мы еще мало имѣемъ.

1) Трудъ по этому способу г. *Паульсона*: «Первая учебная книжка» и къ ней руководство: «Способъ обученія грамотѣ по первой учебной книжкѣ». При несомнѣнныхъ достоинствахъ его, какъ *первой* попытки перенести въ нашу школу синкритическій способъ, онъ страдаетъ и важными недостатками: въ немъ слишкомъ мало самостоятельности, а въ обработкѣ — слишкомъ мало родного намъ. Тѣмъ не менѣе существо метода изложено въ немъ довольно вѣрно и ясно; обстоятельно раскрыты его достоинства и тѣ стороны практическаго его примѣненія, которыя сообщаютъ обученію воспитывающій характеръ и образовательное вліяніе на учащихся. Вообще, для знакомства съ разсматриваемымъ методомъ, трудъ г. Паульсона можно рекомендовать учителямъ, но вполнѣ дидактическая обработка и цѣлесообразное примѣненіе синкритическаго метода къ нашей школѣ — составляютъ еще задачу будущаго. Нельзя не пожелать, чтобы наши педагоги, вмѣсто стремленія къ «открытіямъ» (обыкновенно, давно извѣстнымъ), посвятили свои труды обработкѣ области, которая хотя и *открыта* раньше ихъ, но мало обработана, а между тѣмъ представляетъ благодарное поле для труда плодотворнаго, вполнѣ практическаго, безспорно полезнаго для *преуспѣянія* нашихъ школъ и народнаго просвѣщенія.

2) Гораздо лучше составлена Азбука г. *Бунакова*, у котораго съ письмомъ и чтеніемъ соединяется наглядное обученіе, пѣніе, умственныя упражненія; только и въ этомъ трудѣ не всѣ элементы синкриза нашли себѣ мѣсто и не вполнѣ удовлетворительно обработаны.

3) Обращаетъ на себя вниманіе трудъ *О. Блинова*: «Наглядная Азбука», съ объясненіемъ для учителя (СПбургъ. 1873 г.). Трудъ этотъ написанъ съ большими претензіями. Названіе «наглядно-звуковаго способа», которымъ авторъ характеризуетъ свое обученіе, само по себѣ едва ли отвѣчаетъ существу дѣла. Наглядность—это прежде всего *непосредственное* разсмотрѣніе *предмета*, а картинки, на которыхъ основываетъ авторъ свою «Азбуку», это *суррогатъ* предмета, который далеко не вполнѣ нагляденъ, въ которомъ бездна существенныхъ и живыхъ чертъ предмета совершенно исчезаютъ. Все, что воспринимается отъ дѣйствительныхъ предметовъ слухомъ, осязаніемъ, обоняніемъ, вкусомъ — совершенно уничтожается въ картинкѣ; даже матеріалъ для чувства зрѣнія на картинкѣ очень ограниченъ,—*ни движенія* предмета живаго, ни мимики, ни дѣятельности, какъ факта продолжающагося въ моментъ созерцанія предмета,—на картинкѣ нельзя изобразить. Притомъ же мысль — ввести картинки въ обученіе грамотѣ до того не новая, что о ней странно и провозглашать, какъ о чемъ-то особенномъ [1]). Что же касается до ариѳметической формулы отысканія неизвѣстныхъ посредствомъ извѣстныхъ величинъ, то она также давно примѣнялась къ дѣлу.

Въ существѣ своемъ «Наглядная Азбука» составлена по синкритическому способу, именно: въ основу ея положенъ *звуковой аналитико-синтетическій методъ соединеннаго обученія чтенію, письму, рисованію, счисленію, наглядному обученію, умственнымъ упражненіямъ*; при чемъ послѣдній элементъ проникаетъ все обученіе. Что таково существо дѣла въ азбукѣ, легко убѣдиться.

---

[1]) Введеніе картинокъ въ наши букварн явилось очень рано. Извѣстный букварь Каріона Истомина (XVII в.) состоялъ главнымъ образомъ изъ различныхъ изображеній. Цѣль ихъ авторъ излагаетъ такимъ образомъ: «Подъ всякимъ письменемъ, ради любезнаго созерцанія, отрочамъ учащимся предложены виды во удобное знаніе въ складѣ: да *что видитъ, сіе и назоветъ* слогомъ письмене достолѣпнаго начертанія тѣхъ, яко *А—Адамъ, Алекторъ* и пр. И тѣ виднообразныя вещи приличны юнымъ людемъ, метафоричнѣ, сіесть переноснѣ, еже отъ вещей слово къ дѣлу потребну вземлется... А идеже въ вещѣхъ и словахъ букваря сего недосталость зрится, яко въ перводѣланіи, благоразумнѣ, не осудитъ изволь каждый въ приличество исправити». «С. и Шк.» 1872 г. ст. *Извѣкова*, «Букв. спист. обуч.» стр. 733.

1) «Азбука» начинается съ предварительныхъ упражненій въ *рисованіи* и *письмѣ* элементовъ письменнаго алфавита.

2) Собственно обученіе начинается съ *гласныхъ* *о*, *а*, *і*, *и*, *ы*, *у*, что составляетъ *синтетическій* пріемъ звуковаго способа.

3) Далѣе слѣдуетъ опредѣленіе новаго звука непзвѣстнаго посредствомъ пзвѣстныхъ (*у-с-ы*), что дѣлается посредствомъ *разложенія* слова на звуки,—*аналитическій* пріемъ звуковаго способа,—и *сличенія* звуковъ пзвѣстныхъ съ непзвѣстными, при чемъ и *составляется* слово (синкрпзъ); послѣдній пріемъ опредѣленій непзвѣстнаго посредствомъ пзвѣстныхъ проходитъ черезъ всю азбуку.

4) *Соединеніе письма и чтенія* также проходитъ черезъ всю азбуку, при чемъ въ каждомъ урокѣ даются образцы письменнаго начертанія изученныхъ буквъ.

5) *Наглядное обученіе*, вмѣстѣ съ *умственными упражненіями*, составляетъ также одинъ изъ общихъ элементовъ всей «Азбуки», для каковой цѣли служатъ рпсунки, загадки, задачи, изреченія и пр.

6) Счисленіе въ предѣлахъ 10-ти представлено въ видѣ пальцевъ руки въ разнообразныхъ сочетаніяхъ (счетъ по страницамъ) и въ счетѣ словъ и картинокъ.

Въ настоящее время «Наглядной Азбуки» нѣтъ въ продажѣ; въ замѣнъ ея появилось «чтеніе и письмо по картинкамъ», куда вошелъ матеріалъ «Наглядной Азбуки», съ прибавленіемъ новыхъ картинокъ (всего 800 рпс.), задачъ, упражненій; но методъ остался тотъ же. Къ этому труду особо изданъ «ключъ» (ц. 15 к., азб. 15), съ поясненіями для учителя. Нововведеніями въ «Азбукѣ» являются упражненія въ видѣ отвѣтовъ на вопросъ: «Напишите, что каждый изъ нихъ дѣлаетъ?» Для чего дано 48 картинокъ съ изображеніями различныхъ дѣйствій; и особый рядъ картинокъ съ вопросомъ: Бываетъ ли такъ?» На картинкахъ нарисованы разныя небывалыя вещи, каковы домъ безъ трубъ, водяная мельница на сухопутьи, а вѣтряная на водѣ и т. п. Можно не соглашаться съ пользою этого пріема; но во всякомъ случаѣ онъ оригиналенъ и, видимо, разсчитанъ авторомъ на возбужденіе умственной самодѣятельности учащихся. Изданіе это, какъ и первой «Наглядной Азбуки», весьма изящно и дешево: 67 страницъ большаго формата, убористаго шрифта, прекрасной печати, съ 800 изящныхъ картинокъ, стоятъ всего 15 коп. Авторъ-издатель, очевидно, трудился исключительно въ интересахъ дѣла, а не прибыли, что въ нашъ практическій вѣкъ встрѣчается рѣдко.

Итакъ, синкритическій методъ обученія грамотѣ у насъ находитъ послѣдователей и мало по малу прививается, вызывая оригинальныя попытки его обработки для нашей начальной школы. Желательно, чтобы на этомъ полѣ сосредоточились особенно наши учительскія силы. Синкритическому способу несомнѣнно принадлежитъ вся будущность и предметъ этотъ ждетъ разработки отъ нашихъ учителей, представляя благодарное и обширное поле для самостоятельныхъ трудовъ на пользу образованія народнаго.

С.-Петербургъ. 1876 г.
Сентябрь.